

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Филатова Татьяна Анатольевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Педагогическое сопровождение познавательных универсальных
учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во
внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС**

Направление подготовки: 44.04.01. – «Педагогическое образование»
Программа: «Тьюторская деятельность и сопровождение в образовании»

Допущена к защите
заведующим кафедрой педагогики
доктором педагогических наук,
профессором
Адольфом В.А.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
профессор, доктор педагогических наук
Адольф В.А.

(дата, подпись)

Научный руководитель
кандидат педагогических наук
Вахрушев С.А.

(дата, подпись)

Рецензент
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики
Ильина Н.Ф.

(дата, подпись)

Студент Филатова Т.А.

(дата, подпись)

Красноярск, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| Введение..... | 4 |
| Глава 1. Теоретические основы разработки педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС | |
| 1.1. Педагогическое сопровождение как педагогическая стратегия..... | 9 |
| 1.2. Теоретическое обоснование педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха в рамках реализации ФГОС | 15 |
| 1.3. Формирование познавательных учебных действий у старшеклассников с нарушением слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС..... | 27 |
| Выводы по первой главе..... | 55 |
| Глава 2. Реализация педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС | 57 |
| 2.1. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по реализации программы специального курса внеурочной деятельности по биологии старшеклассников с нарушениями слуха | |
| 2.2. Диагностика сформированности познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС | 72 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. Методические рекомендации по педагогическому сопровождению формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС..... | 102 |
| Выводы по второй главе..... | 105 |
| Заключение..... | 108 |
| Библиографический список..... | 111 |
| Приложения..... | 119 |

Введение

Актуальность исследования. Образовательная деятельность в школе подвергается обновлению, происходит постоянное совершенствование содержания, форм организации работы на уроке, внедрение инновационных технологий обучения. Но несмотря на это, учителя сталкиваются с нежеланием ребенка учиться, самостоятельно осваивать знания и применять их в новой ситуации.

Одним из основных требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования является формирование познавательных универсальных учебных действий.

Федеральный государственный образовательный стандарт прочно вошел в образовательную деятельность старшеклассников с нарушением слуха. Задачей современных педагогов, работающих с этой категорией детей, является сочетание традиционных методов российской сурдопедагогики и принципиально новых подходов организации учебной деятельности обучающихся с нарушениями слуха.

Решение проблемы обучения старшеклассников с нарушениями слуха биологии в настоящее время осложнено рядом **противоречий**:

- между требованиями ФГОС и низкой потребностью старшеклассников с нарушениями слуха в поиске, активной деятельности и слабой учебной мотивацией.

- между усложнением программного материала и процедурой государственной итоговой аттестации (два дополнительных предмета по выбору) и недостаточным количеством часов на организацию внеурочной деятельности.

В рамках данного исследования мы рассматриваем познавательные универсальные учебные действия на примере самостоятельного планирования и осуществления учебной деятельности.

Самостоятельность в общепринятом значении – это независимость, способность и стремление человека совершать действия или поступки без помощи других.

Учебно-познавательная самостоятельность – это система внутренних образований и их внешнего проявления – практических действий по самообразованию.

Общепринятым является выделение в структуре познавательной самостоятельности трех наиболее существенных компонентов: мотивационного, содержательно-операционного и волевого.

Многие школьники с нарушением слуха испытывают трудности в овладении познавательными универсальными учебными действиями, в частности: самостоятельным выделением и формулированием познавательной цели; поиском и выделением необходимой информации; самостоятельным структурированием знаний; выбором эффективных способов решения задач. Практически неразработанным остается педагогическое сопровождение данного процесса.

Поэтому, поиск новых подходов и путей организации педагогического сопровождения, направленного на формирование учебной самостоятельности как части познавательных универсальных учебных действий школьников с нарушениями слуха становится актуальной **проблемой** в теории и практике.

Объект: процесс организации внеурочной деятельности для старшеклассника с нарушениями слуха в условиях введения ФГОС.

Предмет: педагогическое сопровождение формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС.

Цель: выявление, обоснование и опытно-экспериментальная проверка педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха.

В соответствии с целями исследования определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать подходы к определению сущности педагогического сопровождения как педагогической стратегии.

2. Выявить и обосновать педагогическое сопровождение формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха.

3. Провести апробацию разработанного и обоснованного педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС.

4. Подобрать и обосновать диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности познавательной самостоятельности у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС.

5. Провести диагностику уровня сформированности познавательной самостоятельности у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС.

6. Разработать методические рекомендации по реализации программы специального курса внеурочной деятельности по биологии для старшеклассников с нарушениями слуха.

Гипотеза исследования: формирование познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС будет результативным, если педагогическое сопровождение:

- разработано на основе системно-деятельностного подхода к формированию познавательных универсальных учебных действий;

- включает программу внеурочной деятельности по биологии для старшеклассников с нарушениями слуха, реализуемую с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;

- включает комплекс методов и приемов, направленных на формирование познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха, позволяющих организовать обучение «от ученика».

Методологической основой исследования являются:

- системно-деятельностный подход, положенный в основу новых ФГОС ООО (Асмолов А.Г., Кондаков А.М., Воронцов А.Б.);

- личностно-ориентированный подход, позволяющий организовывать индивидуальное сопровождение школьников при освоении учебных программ и формированию самостоятельности (Якиманская И.А., Осмоловская И.М.).

Научная новизна исследования заключается в выявлении и обосновании педагогического сопровождения, позволяющего формировать познавательные универсальные учебные действия у старшеклассников с нарушениями слуха в условиях ФГОС.

Практическое значение исследования заключается в разработке программы специального курса внеурочной деятельности по формированию познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха и разработке методических рекомендаций.

Этапы исследования:

1 этап (декабрь 2014–май 2014) – подготовительно-аналитический: формулировка темы, гипотезы, определение целей, задач; подбор методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2 этап (июнь 2015–сентябрь 2015) – поисково-теоретический: углубленный теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; разработка программы внеурочной деятельности по биологии, формирующая познавательные универсальные учебные действия у старшеклассников с нарушениями слуха.

3 этап (октябрь 2015–декабрь 2016) – экспериментальный: апробация программы по развитию познавательной универсальных учебных действий у неслышащих старшеклассников; систематизация и обобщение экспериментальных данных; разработка методических рекомендаций; формулировка выводов, оформление текста научной работы.

База исследования: исследовательская работа проводилась на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №9».

Структура работы: работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

По теме исследования имеются 2 публикации.

Глава 1. Теоретические основы разработки педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС

1.1. Педагогическое сопровождение, как педагогическая стратегия

Введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, разработанных на основе методологии системно-деятельностного подхода, ставит современного учителя в ситуацию необходимости смещения акцентов своей профессиональной деятельности в область индивидуализации обучения и поиска альтернативных профессиональных решений, «работающих» не на сумму заученных знаний, умений и навыков, а на развитие, опережение и перспективу ученика. В связи с этим остро стоит вопрос о сущностном обновлении профессиональной деятельности учителя как результате принятия новых педагогических смыслов и изменения профессионального менталитета.

Особенностью концепций педагогического сопровождения является проектирование процесса сопровождения «от сопровождаемого». Несмотря на то, что сопровождение двусторонний процесс, но результат его тем выше, чем активнее «сопровождаемый», чем больше внимания и фактического времени при реализации уделяется содержанию и способам действий «сопровождаемого». По сути, данная стратегия основывается на компетентностном подходе, ориентируясь на образование «через деятельность», тем самым, разрешая вопросы о мотивации, целях, содержании, методах, средствах и результатах деятельности «сопровождаемого».

Чтобы понять стратегию педагогического сопровождения, нужно разобраться сначала с понятием «стратегия». Стратегия в переводе с греческого означает «ведение войска». В некоторых справочных источниках

данное понятие связывают с планированием какой-либо деятельности на длительную перспективу (Ожегов, Шведова, 1995, с. 582). Поэтому, понятие «стратегия» соотносится не только с военной деятельностью, но и с другими ее видами.

Ильина Н.Ф. в своей монографии определяет стратегию, с одной стороны, как деятельность, в которой выделяется отдаленная цель (ориентир) и средства ее достижения, с другой – как процесс проектирования совокупности целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата. Стратегичность заключается в видении отдаленного будущего[21].

Для того, чтобы осуществлять стратегическое воздействие, субъект должен занять стратегическую позицию (т.е. рефлексивно «охватить» всю ситуацию изменений, видеть себя и других в этой позиции действовать. Субъект стратегического воздействия имеет стратегические представления. Стратегически представления складываются из представлений:

- 1) О настоящей сложившейся ситуации
- 2) Об отдаленно будущем, оформленном на основе возможного и желаемого;
- 3) О становлении будущего;
- 4) О хотя бы одном промежуточном состоянии системы.

Педагогическая стратегия, по мнению Игнатовой В.В., это процесс, протекающий во времени, представляющий совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата. [35]

В культуре выделяют следующие виды педагогических стратегий: обогащение, приобщение, ориентирование, актуализации, сопровождение, интенсификации, гармонизации, проблематизации и рефлексии, оптимизации, активизации.

Педагогические стратегии отличаются друг от друга по цели, содержанию, средствам реализации и смыслу.

Более подробно рассмотрим стратегию сопровождения.

Хотя термин «сопровождение» прочно вошел в профессиональную жизнь психологов, педагогов и употребляется как концептуально, так и в отношении практической деятельности по решению конкретных проблем, нет еще единства мнений специалистов в определении этого понятия. Так, в работах Ю.В. Слюсарева – основоположника данной теории в психологическом аспекте, «сопровождение» употребляется для обозначения «недирективной формы оказания психологической помощи», направленной не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности, помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [44, 16].

В.С. Мухина отмечает, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное психологическое сопровождение, по их мнению, открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна [32].

Т. Яничева под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание оптимальных условий. Сущностной характеристикой сопровождения в данном подходе является создание условий для перехода педагога к «самопомощи». Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными и профессиональными трудностями». В отличие от коррекции сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов субъекта и личности, опору на его возможности и создание на этой основе условий для развития [59].

Данные исследования явились основой для определения педагогического смысла процесса сопровождения.

Как отмечает Е.И. Казакова, наиболее важной характеристикой сопровождения выступает взаимодействие сопровождающей и сопровождаемой сторон в решении проблемы. Поэтому предметом стратегии сопровождения является, на наш взгляд, субъект-субъектное взаимодействие [23].

Сущность педагогической стратегии «сопровождение» определена Н.Ф. Ильиной как специальный вид деятельности, направленный на поддержку деятельности субъекта, т.е. предупреждение и преодоление проблем в его становлении посредством составления и реализации образовательной программы [1].

Технологии, формы, способы, приемы реализации педагогической стратегии «сопровождение» одновременно и субъективны и объективны, поскольку с одной стороны, на них оказывают влияние личностные качества сопровождающего, с другой стороны они объективированы в технологии и процедуре сопровождения.

Наиболее распространена технология тьюторского сопровождения. Особенностью данной технологии является наличие тьютора основная деятельность, которого заключается в организации процесса становления обучающегося, обеспечении освоения «сопровождаемым» содержания, средств и способов деятельности. Данная технология предполагает совместную деятельность сопровождающего (тьютора) и сопровождаемого по поводу разрешения проблемы и включает следующие основные этапы:

1. Выявление проблемы и понимание ее оснований.
2. Поиск путей решения данной проблемы.
3. Разработка плана решения проблемы.
4. Оказание первичной помощи в ходе реализации плана.

Тьютор – это такая культурная позиция, в которой специалист работает с процессом индивидуализации.

Процесс индивидуализации – процесс поиска индивидуального пути к качественному для конкретного человека образованию, процесс фиксации и развитие «самости». Прохождение этого пути требует сопровождения [25].

Т.М. Ковалева трактует тьюторское сопровождение как особую педагогическую технологию, основанную на взаимодействии ученика и тьютора, в ходе которого ученик осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи [26, 41].

В.А. Адольф и Н.В. Пилипчевская дают следующее понятие. Тьюторское сопровождение – это сопровождение процесса индивидуализации в открытом образовании. В русле наших рассуждений тьюторское сопровождение мы рассматриваем как педагогическую технологию, основанную на личностном взаимодействии и совместной деятельности тьютора и тьюторанта, в ходе которой осуществляется проектирование, осмысление, построение и реализация индивидуальных образовательных программ обучающихся [37].

Таким образом, предметом тьюторского сопровождения может являться любая деятельность или процесс, направленный на поиск и решение учебно-воспитательных задач. Это позволяет рассматривать тьюторское сопровождение как универсальную педагогическую технологию, эффективную для реализации индивидуальных образовательных программ развития. Еще один немаловажный аспект, на который хотелось бы обратить особое внимание, это вопрос, касающийся компетентности педагогов, осуществляющих сопровождение ИОП [2].

В последнее время стали появляться публикации, в которых поднимаются вопросы, связанные с тьюторской компетентностью педагога (Т.М. Ковалева, Е.А. Волошина, Е.В. Гайманова, Л.А. Краснова и др.). В работах Т.М. Ковалевой, Е.А. Волошиной, тьюторская компетентность определяется как готовность и способность педагога осуществлять индивидуализацию образовательного процесса через создание условий для построения индивидуальных образовательных программ учащихся [10, 24].

Проанализировав ряд понятий: «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», «тьюторское сопровождение», «тьюторская деятельность» и установив их сущностные характеристики, попытаемся сформулировать собственную трактовку понятия «тьюторская компетентность». Под тьюторской компетентностью мы будем понимать способность и готовность будущего специалиста организовывать открытое пространство для профессионального, личностного и жизненного самоопределения обучающихся и осуществлять специализированную деятельность по построению, проектированию, сопровождению индивидуальных образовательных программ. В этой связи, мы определили в структуре тьюторской компетентности следующие элементы: профессиональные психолого-педагогические, андрогогические и акмеологические знания, умения, навыки, опыт профессиональной деятельности; профессиональная позиция, установки, ценности, требования к профессии; личностные особенности, самостоятельность и ответственность за результаты осуществляемой деятельности.

Учитель-тьютор должен опираться на интересы, потребности и возможности школьника, оказывать ему психолого-педагогическую поддержку, помощь в постановке собственных целей, задач на период обучения в школе, и, как следствие, – осуществлять построение и реализацию индивидуальной образовательной программы [2].

О.С. Газман говорил «Мне не надо от тебя больше того, что ты хочешь сам от себя. Но я рад выслушать тебя и помочь тебе самому понять, чего же ты хочешь», — так представляется нам основной смысл деятельности педагога-тьютора [12].

1.2 Теоретическое обоснование педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха в рамках реализации ФГОС

Слуховой дефект является одним из наиболее сложных и тяжелых по своим последствиям в развитии ребенка. Выделяют три основные группы детей с нарушениями слуха: глухих, слабослышащих (тугоухих) и позднооглохших. Рассмотрим каждую категорию детей более подробно.

Глухие дети имеют глубокое стойкое двустороннее нарушение слуха, которое может быть наследственным, врожденным или приобретенным в раннем детстве - до овладения речью. Если глухих детей не обучают речи специальными средствами, они становятся немыми - глухонемыми, как называли их не только в быту, но и в научных работах до 1960-х гг. У большинства глухих детей имеется остаточный слух. Они воспринимают только очень громкие звуки (силой от 70 - 80 дБ) в диапазоне не выше 2000 Гц. Обычно глухие лучше слышат более низкие звуки (до 500 Гц) и совсем не воспринимают высокие (свыше 2000 Гц). Если глухие ощущают звуки громкостью 70-85 дБ, то принято считать, что у них тугоухость третьей степени [58]. Если же глухие ощущают только очень громкие звуки - силой более 85 или 100 дБ, то состояние их слуха определяется как тугоухость четвертой степени. Обучение речи глухих детей специальными средствами только в редких случаях обеспечивает формирование речи, приближающееся к нормальному.

Таким образом, глухота вызывает вторичные изменения в психическом развитии ребенка - более медленное и протекающее с большим своеобразием развитие речи. Нарушение слуха и речевое недоразвитие влекут за собой изменения в развитии всех познавательных процессов ребенка, в формировании его волевого поведения, эмоций и чувств, характера и других сторон личности [39].

Слабослышащие (тугоухие) - дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития.

К слабослышащим относятся дети с очень большими различиями в области слухового восприятия. Слабослышащим считается ребенок, если он начинает слышать звуки громкостью от 20 - 50 дБ и больше (тугоухость первой степени) и если он слышит звуки только громкостью от 50 - 70 дБ и больше (тугоухость второй степени). Соответственно, у разных детей сильно варьирует и диапазон слышимых звуков по высоте. У одних он почти не ограничен, у других приближается к высотному слуху глухих. У некоторых детей, которые развиваются как слабослышащие, определяется тугоухость третьей степени, как у глухих, но при этом отмечается возможность воспринимать звуки не только низкие, но и средней частоты (от 1000 до 4000 Гц) [29].

Недостатки слуха у ребенка приводят к замедлению в овладении речью, к восприятию речи на слух в искаженном виде. Варианты развития речи у слабослышащих детей очень велики и зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребенка и от тех социально-педагогических условий, в которых он находится, воспитывается и обучается [40].

Психическое развитие такого ребенка приближается к нормальному. И в то же время у таких детей наблюдаются особенности во всем психическом развитии, приближающиеся к тем, которые характерны для глухих детей.

Позднооглохшие - это дети, потерявшие слух вследствие какой-либо болезни или травмы после того, как они овладели речью, т.е. в 2-3-летнем и более позднем возрасте. Потеря слуха у таких детей бывает разная - тотальная, или близкая к глухоте, или близкая к той, что наблюдается у слабослышащих. У детей может появиться тяжелая психическая реакция на то, что они не слышат многие звуки или слышат их искаженными, не понимают, что им говорят. Это иногда ведет к полному отказу ребенка от какого-либо общения, даже к психическому заболеванию.

При совокупности благоприятных условий воспитания и обучения позднооглохшего ребенка развитие его речи, познавательных и волевых процессов приближается к нормальному. Но в очень редких случаях преодолевается своеобразие в формировании эмоциональной сферы, личностных качеств и межличностных отношений.

При этом необходимо учесть, что у глухих и слабослышащих детей помимо нарушений слуха могут встречаться следующие виды нарушений:

- нарушения деятельности вестибулярного аппарата;
- разные варианты нарушения зрения;
- минимальная мозговая дисфункция, приводящая к первичной задержке психического развития;
- обширное поражение мозга, вызывающее олигофрению;
- нарушения мозговых систем, ведущих к детскому церебральному параличу или другим изменениям в регуляции двигательной сферы;
- локальные нарушения слухоречевой системы мозга (корковых и подкорковых образований);
- заболевания центральной нервной системы и всего организма, ведущие к психическим заболеваниям (шизофрении, маниакально-депрессивному психозу и др.);
- тяжелые заболевания внутренних органов - сердца, легких, почек, пищеварительной системы и др., ведущие к общему ослаблению организма;
- возможность глубокой социально-педагогической запущенности [5].

Современные исследователи в области сурдопсихологии (Д.И. Тарасов, А.Н. Наседкин, В.П. Лебедев, О.П. Токарев и др.) пришли к выводу, что все причины и факторы нарушений слуха следует разделить на три группы. Первая группа - это причины и факторы, приводящие к возникновению наследственной глухоты или тугоухости. Вторая группа - факторы, воздействующие на развивающийся плод во время беременности матери или приводящие к общей интоксикации организма матери в этот период (врожденное нарушение слуха). Третья группа - факторы, действующие на

сохранный орган слуха ребенка в процессе его жизни (приобретенное нарушение слуха).

В развитии всех видов ощущений и восприятий у детей с недостатками слуха имеются специфические особенности. Большое значение для компенсации нарушений слуха приобретает зрительное восприятие. Развитие зрительного восприятия следует рассматривать в соответствии с этапами его формирования в детском возрасте.

Как показало исследование К. И. Вересотской, у детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. Так, глухим и слышащим детям младшего школьного возраста показывали изображения хорошо знакомых предметов на короткие промежутки времени (от 22 до 7 с). Это позволило выявить, какое время необходимо детям для узнавания предметов. У глухих детей восприятие и узнавание протекало более медленно, чем у слышащих сверстников. Им требовалось больше времени для того, чтобы выделить информативные признаки предмета. Еще большие трудности у них возникали при необходимости узнавания знакомых предметов — геометрических фигур, разрозненных элементов (групп точек и линий) в перевернутом на 180° положении. По мнению исследователей, это связано с менее подробным анализированием и синтезированием предметов в прошлом опыте, с замедленным формированием у глухих детей произвольности процесса восприятия.

Как показало исследование Н. В. Яшковой, при восприятии изображений глухие дети испытывают затруднения в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между изображенными предметами у них возникают трудности в восприятии предметов в движении, в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений; дети не узнают предмет, если он частично закрыт другим. Для ребенка с нарушением слуха зрительное восприятие — это и главный источник представлений об окружающем мире, и канал,

обеспечивающий возможности общения с другими людьми, восприятия обращенной к нему речи. В процессе обучения и воспитания у этих детей совершенствуется тонкость и дифференцированность зрительного восприятия, в том числе мимики, движений губ, лица и жестов партнеров по общению, изменений положения пальцев при дактилировании.

Таким образом, зрительное восприятие детей с недостатками слуха развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих, но специфика нарушения приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий (между восприятием и речью), а это, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие одного из самых сложных свойств восприятия — осмысленности. Аналогичные нарушения можно обнаружить при анализе других видов восприятий. Двигательные ощущения. Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. По данным А. А. Венгер, Г. Л. Выгодской и Э. И. Леонгард, 70 % детей позже срока начинают держать головку, позднее, чем положено, начинают сидеть, стоять и ходить. Задержка самостоятельной ходьбы отмечается у 50 % таких детей. Некоторая неустойчивость, трудности сохранения статичного и динамичного равновесия, недостаточно точная координация и неуверенность движений, относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки сохраняются у многих детей с недостатками слуха на протяжении всего дошкольного возраста. Особенности развития моторики проявляются как в передвижении, так и в действиях с предметами. В. И. Флери в прошлом веке писал: «Их поступь вообще неловка и тяжка, они своими ногами не ступают на землю, но как бы только ударяют оную или тащат их небрежно» [53].

У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата. Трудности сохранения статического и динамического равновесия проявляются и в школьном возрасте. Компенсация отсутствующего слухового контроля у глухих детей может совершаться за счет увеличения роли зрительного восприятия и

кожной чувствительности. Большое значение имеет развитие собственно кинестетического контроля за качеством движений. Осязание — это сложный, иерархически организованный процесс познания, в котором сочетаются кожные и двигательные компоненты. С помощью активного осязания возможны наиболее тонкие формы предметного восприятия. Фактором, организующим фрагментарную информацию о предмете в целостный образ, являются активные движения человека. Для такого отражения необходимо последовательное обследование признаков предмета с последующим синтезированием их в образ предмета. С помощью осязания человек может определить форму предметов, их плотность, протяженность и вес, получить представление о качественных особенностях поверхности.

Также у детей с нарушениями слуха наблюдается значительное отставание в развитии осязания, особенно в развитии его сложных форм. В период раннего детства осязание связано с предметными действиями и развивается на их основе. В дошкольном возрасте оно начинает выделяться в самостоятельный процесс познания, но успешно совершается лишь тогда, когда сопровождается зрительным восприятием. В дальнейшем осязание все в большей степени перестает нуждаться в поддержке зрительного восприятия, одновременно происходит совершенствование движений. Если вначале они имеют развернутый характер, то затем постепенно их количество сокращается, причем обследующий перестает обращать к несущественным элементам и сосредоточивает свое внимание на том, что несет максимальную информацию, у него формируется умение сочетать крупные и мелкие движения рук.

Несомненно, у детей с нарушением слуха страдает и внимание. Внимание — это сосредоточенность психической деятельности человека в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте. Внимание представляет собой динамическую характеристику деятельности, поскольку активизирует нужные и тормозит ненужные психические процессы, способствует целенаправленному отбору поступающей

информации, регулирует и контролирует протекание деятельности. Внимание характеризуют такие свойства, как объем, избирательность, устойчивость, распределение, переключение. Все эти свойства формируются у детей постепенно в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Изучение устойчивости внимания у детей с нарушениями слуха [Богданова Т.Г., 2002] показало, что на протяжении дошкольного возраста устойчивость внимания меняется – от 10-12 мин., в начале данного возрастного периода, до 40 мин. в его конце. Наибольший темп развития произвольного внимания у глухих и слабослышащих приходится на подростковый период (у слышащих оно формируется на 3-4 года раньше).

Исследование, посвященное изучению динамических характеристик внимания школьников с нарушенным слухом выявило, что нарушение слухового восприятия и связанное с ним речевое недоразвитие отрицательно влияют на продуктивность решения зрительных перцептивных задач этими детьми. Авторы объясняют этот факт трудностями формирования динамических характеристик зрительного внимания в условиях слуховой депривации, приводящей к речевому недоразвитию.

Таким образом, особенности внимания детей с нарушениями слуха можно кратко охарактеризовать следующим образом:

- сниженный объем внимания – дети с нарушениями слуха могут одномоментно воспринять меньшее количество элементов;
- меньшая устойчивость, а следовательно, большая утомляемость, так как получение информации происходит на слухо-зрительной основе. У слышащего школьника в течение занятия/урока происходит смена анализаторов – при чтении ведущий зрительный анализатор, при объяснении материала – слуховой. У ребенка с нарушением слуха такой смены нет – постоянно задействованы оба анализатора;
- низкий темп переключения: ребенку с нарушением слуха требуется определенное время для окончания одного учебного действия и перехода к другому;

- трудности в распределении внимания: школьник с сохранным слухом может одновременно слушать и писать, ребенок с нарушениями слуха при этом испытывает серьезные затруднения.

Как правило, у неслышащих детей значительно снижена прочность запоминания и длительность хранения информации. Под памятью в психологии понимаются процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память — важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения. В процессе психического развития происходит изменение способов запоминания, возрастает роль выделения в материале семантических связей, т. е., как и другие высшие психические функции, память из непосредственной превращается в опосредованную, из произвольной — в произвольную. Кроме того, происходит возрастание объема запоминаемого материала, увеличение прочности его удержания.

Словесные обозначения объектов имеют двойное значение для запоминания: с одной стороны, они ведут к тому, что возникающий образ конкретного предмета уподобляется привычному представлению о нем, с другой стороны, выполняют роль средств для запоминания и интеграции различных частей фигуры в единое целое, тем самым, увеличивая устойчивость образов, облегчая воспроизведение. При запоминании глухие дети редко пользовались словесными обозначениями, менее точно характеризовали объект, что отрицательно сказывалось на воспроизведении схематических фигур. Если им удавалось подобрать удачное словесное обозначение, то это положительно влияло на воспроизведение фигур — рисунки приобретали большее сходство с образцами. В старшем школьном возрасте глухие дети чаще использовали словесные обозначения, воспроизведение фигур улучшалось. Глухие дети пользовались и жестовыми обозначениями фигур, что также приводило к улучшению запоминания.

Перечисленные особенности произвольного и произвольного запоминания наглядного материала накладывают отпечаток и на прочность

запоминания, на длительность хранения материала в памяти. У глухих детей изменение образов совершается одновременно в двух направлениях: теряется своеобразие запомнившегося объекта или наоборот — оно усиливается. У слышащих детей точные образы объектов сохраняются более устойчиво и длительно. При отсроченном воспроизведении у глухих детей наблюдается тенденция взаимо уподобления сходных объектов. В процессе психического развития глухих детей образы памяти совершенствуются, формируется умение пользоваться различными средствами для запоминания. Для развития образной памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей, развивать их речь, формировать мыслительные операции — анализ и синтез, сравнение, абстракцию; учить их использовать различные средства для запоминания.

В развитии словесной памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти.

Сущность воображения, как познавательного процесса заключается в преобразовании представлений, создании новых образов на основе имеющихся. Воображение выражается в построении образа средств и конечного результата деятельности, в создании программы поведения в тех случаях, когда ситуация неопределенна, в воссоздании образов, соответствующих описанию объекта. В онтогенезе постепенно формируются основные функции воображения. Познавательная его функция реализуется благодаря отделению предмета от образа и обозначению его с помощью слова, в результате у ребенка формируется способность составлять план предстоящих действий.

У детей с нарушениями слуха специфические особенности воображения обусловлены замедленным формированием их речи, в частности своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Воображение глухих школьников как

бы дольше «привязано» сначала к восприятию, а потом к памяти. Глухие дети часто не могут использовать предметы-заместители, у них наблюдаются трудности в формировании познавательной функции воображения, позже, чем у слышащих, происходит разделение в цепочке «предмет — образ — слово». Образы памяти у них отличаются достаточной яркостью и живостью, но отставание в развитии понятийного мышления мешает отвлечению от конкретного значения слова. Это затрудняет как воссоздание образов по словесному описанию, так и формирование новых образов [6,8].

Именно в развитии мышления детей с нарушениями слуха наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов, так как глухие дети овладевают словесной речью гораздо позже слышащих и на иной сенсорной основе. Мышление — это познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В настоящее время достаточно четко охарактеризованы три основные стадии развития детского мышления — наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое, или понятийное. В последней стадии выделяются две подстадии в зависимости от обобщенности, уровня сформированности понятий, характера используемого материала — конкретно-понятийное и абстрактно-понятийное мышление.

Проблема развития мышления у ранооглохших детей давно привлекает внимание философов и психологов, так как анализ своеобразной ситуации развития глухого ребенка позволяет лучше понять роль речи в процессе развития и функционирования мышления.

Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешние действия с предметом, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. При решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений. Полноценное наглядно-образное

мышление служит фундаментом для формирования словесно-логического мышления. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых строится формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления с замедленным развитием словесной речи переход на стадию словесно-логического мышления у глухих детей происходит в течение более длительного времени, чем у нормально слышащих. Это проявляется и в развитии мыслительных операций. Мыслительные операции — наиболее общие действия, организованные в системы и обратимые. Указанные свойства мыслительных операций формируются постепенно. Согласно исследованиям, все мыслительные операции у глухих детей проходят становление в более поздние сроки, чем у слышащих. Исследования Ж. И. Шиф показали, что при формировании наглядного обобщения у глухих и слышащих детей вначале наблюдается сходство: в возрасте около трех лет и для тех, и для других характерны широкие по объему обобщения, к пяти годам они сужаются, становятся более дифференцированными.

Еще более сложным для них оказывается обобщение действий, поскольку обязательными компонентами действий являются движения и изменения в предметах (или их перемещение). В связи с этим результат изменений обычно воспринимается менее отчетливо, что создает трудности анализа и сравнения действий, выделения в них существенных признаков и на этой основе — обобщения. Глухие дети с большим трудом усваивают названия действий, например, смешивают глаголы, различающиеся только приставками; дают недостаточно полную характеристику действий, а иногда ограничиваются только описанием предмета, с которым производится действие.

В развитии анализа и синтеза у детей с нарушениями слуха также наблюдается отставание, так как их жизненный опыт менее разнообразен, позже формируется умение выделять как общие, так и специфические

признаки объектов, для них характерно длительное использование общих терминов, а не специальных обозначений, анализ остается менее детализированным. Недостатки развития анализа отрицательно сказываются на синтезе — он дольше остается менее последовательным и систематическим.

Социальная ситуация, в которой оказывается ребенок с нарушениями слуха, имеет важное значение в возникновении у него особенностей в развитии эмоций, становлении определенных черт личности. Личность ребенка формируется в ходе усвоения социального опыта, в процессе общения с взрослыми и сверстниками. Окружающая социальная среда раскрывается перед ним с реальной позиции, которую он занимает в системе человеческих отношений. Но при этом большое значение имеет и его собственная позиция, то, как он сам относится к своему положению. Ребенок не пассивно приспосабливается к окружающей среде, миру предметов и явлений, а активно овладевает ими в процессе деятельности, опосредованной отношениями ребенка и взрослого [31].

На развитие эмоциональной сферы глухих детей влияют определенные неблагоприятные факторы. Нарушение словесного общения частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей, что создает трудности в усвоении социального опыта. Неслышащим детям не доступно восприятие выразительной стороны устной речи и музыки. Отставание в развитии речи отрицательно сказывается на осознании своих и чужих эмоциональных состояний и обуславливает упрощенность межличностных отношений [4].

В обычных условиях детям с нарушениями слуха малодоступно восприятие речевой эмоционально измененной интонации (для ее восприятия необходима специальная слуховая работа с использованием звукоусиливающей аппаратуры). Отставание и своеобразие в развитии речи сказываются на овладении словами и словосочетаниями, обозначающими те или иные эмоциональные состояния. Вместе с тем при благополучном

социально-эмоциональном общении с ближайшими родственниками у глухих детей очень рано формируется повышенное внимание к выражению лиц общающихся с ними людей, к их движениям и жестам, к пантомимике. Постепенно они овладевают естественными мимико-жестовыми структурами для общения с другими людьми и жестовой речью, принятой в общении между глухими, поэтому недостаток в понимании речевой интонации и в развитии словесной речи восполняется повышенным вниманием к мимике и жестам окружающих, обозначением эмоциональных состояний средствами жестовой речи. Четкие внешние проявления (мимика, жесты, пантомимика), понятность и однозначность ситуации имеют большое значение для адекватного опознания глухими детьми дошкольного возраста эмоционального состояния другого человека. Исследования показали, что на протяжении школьного возраста происходят существенные сдвиги в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха — они овладевают многими понятиями, относящимися к эмоциям и высшим социальным чувствам, лучше опознают эмоции по их внешнему выражению и словесному описанию, правильно определяют причины, их вызывающие. Это происходит в значительной мере в результате развития познавательной сферы — памяти, речи, словесно-логического мышления, а также благодаря обогащению их жизненного опыта, увеличению возможностей его осмысления.

1.3. Формирование познавательных учебных действий у старшеклассников с нарушением слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС

В содержании ФГОС начального, основного и полного общего образования указаны требования к результатам освоения основной образовательной программы на каждой ступени образования: личностным, метапредметным и предметным. Формирование познавательных УУД является частью метапредметных результатов, включающих «освоенные учащимися межпредметные понятия, регулятивные, познавательные и

коммуникативные УУД, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [50].

Познавательные универсальные учебные действия включают три группы умений:

- общеучебные УУД — познавательные умения, использующие элементарные учебные умения (чтение, письмо, счёт) и развивающие способность работать с текстами и другими источниками информации (в основе многих видов общеучебных умений лежат логические действия);

- логические УУД — познавательные умения, в большей степени обеспечивающие интеллектуальное развитие учащихся, т.е. формирующие мыслительные способности на основе освоения законов логики, форм мышления, логических операций и приёмов;

- действия постановки и решения проблем — познавательные умения, связанные с выявлением противоречий в содержании изучаемого материала и в окружающей действительности, а также с поиском путей решения этих противоречий.

По мнению авторов ФГОС, овладение учащимися общеучебными действиями способствует развитию таких умений, как:

- самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

- планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных задач;

- соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

- оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;

- владеть приёмами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

- осознанно читать и воспринимать тексты различных жанров, извлекать из них необходимую информацию, передавать содержание текстов в различных формах;

- осознанно использовать речевые средства для выражения чувств, мыслей и потребностей в устной и письменной формах; создавать тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.);

- использовать информационно-коммуникационные технологии для решения познавательных задач;

- создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных задач и др.

Логические умения играют ведущую роль среди всех видов универсальных учебных действий, т.к. именно они развивают способность познавать окружающий мир, усваивать содержание любой учебной дисциплины, овладевать предметными (специальными) умениями [56]. Развитие логических действий связано с освоением учащимися логических законов, операций и приёмов которыми невозможно овладеть без предметного содержания. Основными результатами развития у учащихся логических универсальных учебных действий являются сформированные умения:

- определять понятия;

- классифицировать понятия, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации понятий;

- создавать обобщения;

- устанавливать аналогии и причинно-следственные связи;

- строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии);

- делать выводы.

Необходимо отметить: несмотря на то, что логические действия авторы ФГОС поместили во второй группе познавательных умений, отдав первое место общеучебным умениям, логические имеют основополагающее значение для некоторых общеучебных умений, а также для действий постановки и решения проблем. Например, такие умения, как структурирование знаний, выделение основной и второстепенной информации, осознанное и произвольное построение речевого высказывания, невозможно освоить без опоры на знания и умения из области логики. При усвоении предметного содержания также первостепенное значение имеют логические умения, т.к. любая учебная дисциплина представляет собой систему понятий (знаний), которые учащиеся должны уметь определять, делить (строить классификации), обобщать, ограничивать, сравнивать и т.п., а также осваивать предметные действия [49, 9].

Освоение действий постановки и решения проблем даёт возможность учащимся научиться выявлять в изучаемом материале и окружающей действительности противоречия, формулировать их с помощью суждений, находить возможные способы их решения и выбирать самые рациональные из них. Данные умения будут развивать способность переносить способы действий с противоречиями (проблемами), применяемые в познавательном процессе, на ситуации, возникающие в семье, быту, в отношениях между людьми, а в будущем и в профессиональной деятельности [54].

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать познавательные универсальные учебные действия на примере самостоятельного планирования и осуществления учебной деятельности.

Проблема развития самостоятельности учащихся рассматривалась еще в русской педагогике XIX века. Этой проблемой занимались такие выдающиеся ученые, как Ушинский К.Д., Каптерев П.Ф. и другие. В их

работах рассматривается, научно-обосновывается и определяется методика обучения детей самостоятельному получению информации через опыт, эксперимент, наблюдение. В теоритических исследованиях того времени понятие «самостоятельность» рассматривается с точки зрения сущности человеческой активности, как необходимого условия освоения культурно-исторического общественного опыта [13] .

Вопросами развития познавательной деятельности у детей с нарушениями слуха в нашей стране занимались Т.А. Григорьева, Л.В. Занков, Д.М. Маянц, М.М. Розанова, В.А. Синяк, И.М. Соловьев, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова и другие.

Самостоятельность в общепринятом значении - это независимость, способность и стремление человека совершать действия или поступки без помощи других. Стать самостоятельным - объективная необходимость и естественная потребность ребенка. Она связана, во-первых, с общим свойством генотипа, которое дает возможность человеку совершать действия не только элементарного, но и высшего уровня [57, 22] .

Сотрудничество ученика с педагогам и товарищами - необходимое условие овладения умениями - важнейшим компонентом самостоятельности. Наличие знаний и умений определяет готовность учащихся к самостоятельному действию, как, впрочем, и эмоциональное состояние при выполнении заданий. Тревожность, дискомфорт испытывают многие именно из-за недостатка знаний и умений [15].

Итак, выделяют три «кита» самостоятельности: умение – мотив - воля.

Вряд ли можно говорить о главном среди них, речи, если речь идет о самостоятельности как свойстве деятельности и личности, но важно иметь в виду, что они теснейшим образом связаны между собой и взаимообусловлены. Желание действовать самостоятельно чаще выражено у тех ребят, которые владеют умениями, мотивационная установка мобилизует волевую сферу; с другой стороны, если ученик проявляет волю и упорство, повышается качество знаний и умений. Не случайно самостоятельность

рассматривается психологами и педагогами как стержневое свойство личности, теснейшим образом связанное с такими качествами, как активность и ответственность. Именно взаимосвязь всех этих качеств определяет отношение человека к самому себе, к собственному труду, к другим людям, к духовным ценностям.

Можно сказать, что самостоятельность - это не только отсутствие помощи учителя, внешних опор, но и своеобразие, оригинальность, способность по своему, интересно решать ту или иную задачу. Развивается такая самостоятельность там, где есть свобода действий, возможность выбора, право высказывать свои мысли, независимые суждения, совершать нравственные поступки.

Ребёнок, попадающий в ситуацию «нового», практически не может охватить, воспринять её в целом, а следовательно, не может расчленить ситуацию как требуется. Действительно, взрослому известна ситуация, её элементы, логика связи между элементами, известны границы применимости этой ситуации и т. п. Ребёнок этих представлений лишен – это для него «новое». А что и как воспринимает ребёнок в этом «новом», никто с уверенностью сказать не может. Восприятие ситуации под объяснение педагога является удвоением неизвестного – становится неясным и то, что ребёнок воспринимает из слов педагога. Кроме того, при этом ещё и теряются самостоятельность и активность ребёнка.

Уровни самостоятельности. Если ориентироваться на более отдаленные результаты обучения и развивать самостоятельность как качество деятельности и личности, то, определяя ее уровни, необходимо иметь в виду разные ее стороны. Тогда критериями уровней самостоятельности могут быть:

- 1) степень сформированности знаний и умений (Их глубина, комплексность, гибкость, взаимосвязь в процессе осуществления деятельности, перенос) ;

2) содержание и устойчивость мотивации (проявление ситуативных или устойчивых мотивов, комплекс мотивов, их общественная направленность, связь с жизненными планами учащихся);

3) отношение школьников к учебной деятельности, ее нравственные основы (проявление интеллектуальной и практической инициативы, активности, ответственности, самоконтроля, взаимоконтроля, сотрудничества). В соответствии с этими критериями можно выделить три уровня самостоятельности: подражательно-пассивный (низкий), активно-поисковый (средний), интенсивно-творческий (высокий).

Низкий уровень. Ученик может выполнять действия по готовому образцу (копирование). Это - подражание, постоянный и необходимый спутник учения. Совершенно правы психологи Л. С. Выготский, Л. Г. Ковалев, которые считали, что подражание является свойством развивающейся личности, а с другой стороны - способом познания действительности. Ведь любое действие человека, особенно ребенка, так или иначе связано с деятельностью других людей. Но; чтобы подражать, писал Л. С. Выготский, ребенок должен иметь какую-то возможность перехода от того, что он умеет, к тому, чего не умеет. Ценность же такой самостоятельности будет зависеть от того, какие образцы для подражания получает ученик. В среднем и старшем возрасте низкий уровень самостоятельности характеризуется применением знаний на уровне воспроизведения. Слабо выражена их системность, межпредметные связи. Поэтому предметные и общеучебные умения используются только в стандартных ситуациях. Слабо представлены умения, связанные с мыслительным анализом [11].

Самоконтроль проявляется редко, главным образом на стадии констатации результатов деятельности. Мотивы носят ситуативный характер и связаны обычно с внешним побуждением. Познавательная потребность не выражена. Активность проявляется редко; ответственность чаще

стимулируется внешним контролем. Выражена потребность в помощи товарищей, учителя.

Средний уровень (активно-поисковый) - это свободное применение ни в знакомой, стандартной ситуации. Цель работы, учебную задачу выдвигает учитель, но планировать ее решение ученик может уже сам. Выполняя типовые упражнения, примеры, излагая текст, ученик подвергает материал частичной реконструкции, суть вопроса умеет раскрыть своими словами, не копируя учебник или рассказ учителя. Проявляется интерпретирующая активность. Однако межпредметные умения, навыки обобщения и систематизации материала развиты недостаточно. Если учебная задача усложнена или требует творческого решения, как правило, возникают затруднения и неудачи. Успешно осуществляется взаимоконтроль и самоконтроль, но преимущественно после завершения работы. Сам же процесс деятельности контролируется слабо. Для этого уровня самостоятельности характерен чаще один, но устойчивый мотив (желание узнать новое, чувство долга и др.).

Высокий уровень (интенсивно-творческий). Ученик применяет знания в новой, нестандартной ситуации, т. е. наблюдается явление переноса. При этом обнаруживается их системность, умение ученика устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи. Наблюдается высокий уровень прогнозирования собственной деятельности: ученик сам может поставить перед собой цель, способен видеть и сформулировать учебную проблему, планировать этапы ее решения. У школьников, обладающих высоким уровнем самостоятельности, может быть хорошо выражена оригинальность мышления, умение использовать различные средства обучения. Наблюдается высокая интенсивность самостоятельной деятельности, в процессе которой постоянно осуществляется самоконтроль. Процесс решения задачи непрерывно соотносится с ее условиями. Проявляется мотивация, часто связанная с жизненными планами и профессиональными намерениями учащихся. Наряду с этим хорошо выражены и общественно значимые

мотивы: активное отношение к работе товарищей, готовность сотрудничать с учителем, товарищами. Отмечается высокая ответственность за результаты индивидуального и коллективного труда.

Сделать акт восприятия ситуации самостоятельным и активным действием ребёнка становится возможным, если предоставить ребёнку возможность устанавливать персональные, личные контакты с детьми, участвующими в ситуации. Разнообразие контактов задаёт полноту восприятия практической новой ситуации. При таком подходе взрослому приходится не объяснять, а организовывать, регулировать практические действия детей, поддерживая их активность. Взрослый при этом также имеет возможность давать детям речевые образцы высказывания, в которых они в данный момент нуждаются.

Несомненно, добиться развития высокого (творческого уровня) развития самостоятельности у глухих обучающихся, даже старшеклассников очень трудно. Такого уровня могут достичь только единицы, но достижение среднего уровня (активно-поискового) представляется возможным. И об этом говорят исследования некоторых сурдопедагогов.

По мнению Розановой Т.В при обучении глухих детей значительных усилий требует воспитание полноценных мотивов учебной деятельности и учебных интересов, так как первоначально у глухих детей преобладают чрезмерно узкие, ограниченные мотивы учения. Так, например, нередко дети учатся лишь ради того, чтобы не огорчать родителей, добиться похвалы учителя и хороших оценок, завоевать авторитет в классе.

Лишь постепенно учебная деятельность глухих детей преобразуется в содержательное и целенаправленное приобретение знаний, которые понадобятся им в дальнейшем, т. е. в деятельности более высокого уровня, движимую широкими, социально значимыми мотивами. Важное значение при этом имеет убедительный показ детям той реальной пользы, которую могут принести знания (например, показ того, как при помощи арифметических знаний можно более легким и рациональным способом решить

задачу, которая без таких знаний может быть решена лишь приблизительно или требует гораздо большего времени и усилий [38].

В нашей стране глухие и слабослышащие на протяжении многих лет рассматриваются как социальная группа, имеющая свои особые социокультурные отличия и требующая особых условий организации жизнедеятельности. Большинство детей с нарушениями слуха, независимо от возраста, воспитываются в основном в закрытых специализированных образовательных учреждениях (ясли, детские сады, школы-интернаты).

Такой подход к воспитанию и обучению детей с нарушением слуха имеет крайне негативные последствия. Семья фактически отстранена от процесса воспитания. Дети в течение 14-16 лет находятся вне дома, бывая в родной семье лишь кратковременно в выходные дни или каникулы. Оторванный от семьи как от основного источника развития и социализации, от окружающего мира, от общения с обществом слышащих, ребёнок с нарушением слуха вырастает отчуждённым приверженцем замкнутого мира, где царят свои, понятные ему с детства законы, где существует ставший родным особый язык общения, где определены правила поведения и образ жизни. Неудивительно, что впоследствии выпускники школ-интернатов строят собственные семьи, выбирая партнёров по браку из того же социума, стараются держаться вместе с бывшими одноклассниками, зачастую строят сообщества по типу кланов, пополняя криминальные структуры.

Основная проблема социализации это отклонения от нормального становления личности детей с нарушением слуха. Это проявляется в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению "силы личности".

У детей с нарушением слуха, в процессе социализации необходимо формировать целый ряд личностных особенностей:

- творческую и познавательную активность личности, высокий уровень саморегуляции (сюда включаются навыки организации межличностных контактов);

- набор интеллектуально-личностных характеристик, которые свидетельствуют об эрудиции, культуре личности, критичности ума и др., перцептивные свойства личности, которые определяют способность адекватно воспринимать и оценивать участников совместной деятельности;

- навыки общения, потребность в нем;

- адекватную самооценку и уровень притязаний.

В структуре самостоятельной познавательной деятельности выделяются ориентировочно-мотивационный, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный этапы. На первом этапе происходит осознание школьниками познавательной задачи, ее теоретической и практической значимости, цели и предмета деятельности, определение ее этапов и адекватных способов действия. На втором — осуществляется познавательная деятельность, в ходе которой достигается намеченный результат. Третий этап заключается в том, что ученик самостоятельно проверяет и оценивает выполненное. Кроме того, самоконтроль, слежение за ходом деятельности осуществляются в процессе выполнения всей работы. Любая полноценная деятельность должна содержать все три названные части, так как отсутствие первой или третьей превращает ее в случайную, нерегулируемую совокупность действий без явной и осознаваемой цели. Из этого вытекает задача — научить глухих учащихся строить свою деятельность в совокупности трех ее элементов. При этом имеется в виду, что все действия, в том числе контроль и оценку, осуществляет сам ученик.

На начальном этапе формирования самостоятельной познавательной деятельности учитель помогает ученикам в постановке цели и планировании, указывает средства контроля. На следующем этапе только предъявляет задания, а учащиеся самостоятельно осуществляют постановку цели и планирование работы. И наконец, на завершающем этапе учитель

стимулирует учащихся к самостоятельной деятельности, а они сами определяют цели, содержание и способы ее осуществления. Важнейшим дидактическим средством и условием формирования самостоятельности глухих школьников является самостоятельная работа, как на уроке, так и во внеклассное время. Самостоятельные работы классифицируются по нескольким дидактическим признакам. Прежде всего, самостоятельные работы различаются по дидактической цели: могут быть направлены на подготовку учащихся к восприятию нового материала, усвоение нового, закрепление, расширение и совершенствование усвоенных знаний; на выработку, закрепление и совершенствование умений и навыков. Чаще глухим школьникам предлагаются самостоятельные работы, направленные на закрепление и совершенствование ранее приобретенных знаний, умений и навыков. Эти работы ставят задачи, подобные тем, которые они выполнили под непосредственным руководством учителя.

Одним из важнейших условий успешного осуществления самостоятельной деятельности является осознание учащимися, как самих действий, так и их последовательности, которую надо иметь в виду, чтобы выполнить предложенное задание, решить трудовую (практическую), математическую, грамматическую или иную задачу [19].

По способу организации различают такие виды самостоятельных работ, как общеклассная (фронтальная), групповая и индивидуальная. В школе для глухих детей преобладает фронтальная работа, при которой, однако, одни учащиеся работают не в полную силу, а для других она оказывается и вовсе непосильной, и они теряют веру в свои возможности. При групповой и индивидуальной формах организации учащихся группируют с учетом степени их подготовки, уровня знаний, умений, навыков и речевого развития. Самостоятельные работы различаются по источнику знаний. Материалом, над которым самостоятельно работают учащиеся, могут быть предметы и явления окружающей действительности. Большое применение в школе глухих находит наглядно-практическая деятельность, что связано с

особенностями развития их мышления. Широко используется самостоятельная работа с дидактическим материалом: наборы карточек с рисунками, буквами, слогами, словами, текстом, цифрами, задачами, разрезная азбука; счетный материал — палочки, кружки; модели геометрических фигур; трафареты, муляжи овощей, фруктов, животных и т. п. Своеобразие этого вида работы состоит в том, что в ходе ее выполнения дети имеют дело с предметами, которые они могут осязать, наблюдать, сравнивать, складывать, комбинировать. Это открывает большие возможности для развития наглядно-образного мышления глухих детей, совершенствования моторики, ручных кинестезии. Самостоятельная деятельность детей с дидактическим материалом должна фиксироваться в слове при пооперационном и общем отчете учащихся о последовательности своих действий, результатах деятельности и т. д [46].

Важное значение имеют самостоятельные работы с использованием учебных фильмов, диафильмов, телепередач и т. п. Самостоятельные работы классифицируются по характеру познавательной деятельности учащихся. Различают следующие виды самостоятельных работ (расположены по мере возрастания их сложности): репродуктивные, эвристические и творческие. Репродуктивные работы основаны на переносе известного способа решения в аналогичную ситуацию. Они пополняются на основе конкретных алгоритмов, способов, ранее продемонстрированных учителем и апробированных учащимися. К числу приемов, с помощью которых целесообразно формировать самостоятельные действия у младших глухих школьников, относится использование алгоритмических предписаний, выступающих в качестве внешней опоры для самостоятельного действия. Это могут быть материализованные таблицы, учебные, в том числе предметные, карты, опорные сигналы, схемы. Полный набор ориентиров обеспечивает глухим учащимся возможность самостоятельного контроля выполняемого умственного действия на каждом этапе его формирования. Правила и формулировки хода рассуждения глухие дети усваивают

осмысленно, составляя их по заданной схеме-опоре. При этом важно создать условия, обеспечивающие глухому ребенку переживание успеха, радости на пути продвижения от незнания к знанию, от неумения к умению, т. е. осознание смысла и результата своих усилий. В итоге даже при выполнении репродуктивных заданий рождаются крупницы активного самостоятельного творчества детей

Самостоятельные работы эвристического типа направлены на перенос известного способа с некоторой модификацией в необычную внутрипредметную или межпредметную ситуацию. Самостоятельные работы этого вида содержат познавательные задачи, по условиям которых учащимся необходимо анализировать ситуации, выявлять характерные признаки учебных проблем. Это стимулирует их к применению и углубленному усвоению знаний. Более высокий уровень самостоятельности проявляют глухие учащиеся при выполнении творческих самостоятельных работ, которые требуют переноса нескольких известных способов в необычную внутрипредметную или межпредметную ситуацию, их комбинирования для решения новой задачи или создания нового способа решения проблемы. Они ставят учеников перед необходимостью применять полученные знания в новой ситуации, например с определенной целью, самостоятельно изучить новые литературные источники; раскрыть новые особенности рассматриваемых событий; высказать собственную оценку изучаемых явлений, событий, обращаясь при этом к личному опыту, к материалам окружающей среды; самостоятельно найти и сформулировать вопрос, проблему, предложить способ решения; определить пути и средства осуществления этого решения, проверки полученного вывода. Творческие виды самостоятельных работ становятся более доступны глухим учащимся в старшем школьном возрасте. Виды творческих самостоятельных работ в средних и старших классах разнообразны: это продолжение рассказа, домысливание судьбы персонажа, придумывание другого названия рассказа; составление рецензии на самостоятельно прочитанный рассказ или

просмотренный фильм; составление планов, конспектов, тезисов по нескольким источникам; сочинения; проекты; выступления с докладами и сообщениями и т. д. От выполнения заданий по образцу следует переходить к заданиям эвристического и творческого характера [55]. В этих целях на уроках необходимо использовать проблемную постановку изучаемых вопросов, при обсуждении и определении путей решения стимулировать учащихся опираться на свой жизненный опыт, обсуждать предлагаемые варианты решения проблемы и взаимопроверку этих решений. Показателем уровня развития самостоятельности как черты личности является постепенное изменение мотивов учебной деятельности: от стремления ученика воспроизвести заданный образец решения задачи или пересказать прочитанное ради поощрения до зарождения у него потребности в новых знаниях, прочного глубокого интереса к изучаемому материалу, явлениям реального мира, к самому процессу познания. При этом мотивом самостоятельной деятельности начинает выступать познавательный интерес, учебные знания приобретают для детей личностный смысл.

Также у детей с нарушениями слуха страдает самосознание и самооценка. Если рассмотреть развитие нормально слышащего ребенка, его самосознание определяется социальным опытом и проходит в своем развитии следующие этапы: на первом этапе ребенок осознает свою тождественность, отделяет себя от окружающих людей (примерно к одиннадцати-двенадцати месяцам); на втором происходит осознание себя как активного деятеля (к трем годам); на третьем — осознание собственных психических процессов и овладение умением произвольно управлять ими (в младшем школьном возрасте); на четвертом этапе происходит осознание моральных норм, нравственных правил и соответствующих им оценок (в период юности).

Ребенок, родившийся глухим или потерявший слух в первые два года жизни, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям и действительности. Нарушение общения частично изолирует его от

людей, затрудняет формирование самосознания и других личностных образований. На начальных этапах психического развития самооценка ребенка зависит от оценок родителей, их же стандартами он пользуется для оценки окружающих людей. С возрастом все большее значение в формировании самосознания приобретают другие значимые для ребенка люди — педагоги, затем сверстники. У детей с нарушениями слуха отделение себя от окружающих людей, выделение собственных качеств и качеств другого человека, т. е. становление первого этапа в развитии самосознания, происходит в более старшем возрасте, чем у нормально слышащих детей.

Формирование такого важного компонента самосознания, как самооценка, представляет собой сложный, многоуровневый процесс. В ходе развития личности появляются качественно новые виды самооценки, формированию которых способствует то, что на каждом возрастном этапе ребенок занимает различные места в системе социальных отношений с вытекающими отсюда определенными требованиями к его поведению, известной системой норм и правил поведения, определенными социальными ожиданиями. Самооценка играет важную роль в становлении механизмов саморегуляции, определяет уровень притязаний, влияет на развитие межличностных отношений [30].

В отечественной сурдопсихологии развитие личности детей с нарушениями слуха, особенности становления у них самооценки изучали В. Г. Петрова, В. Л. Белинский, М. М. Нудельман, А. П. Гозова, Т. Н. Прилепская. Эти исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на два-три года позже.

Изучение оценки подростками с нарушенным слухом своей успеваемости и возможностей усвоения учебных предметов показывает, что, например, большинство пятиклассников оценивают свою успеваемость высоко, учащиеся VII класса уже дают ей среднюю оценку, при этом

основная их часть утверждают, что могут учиться лучше. Однако в отличие от слышащих сверстников многие (в V классе — 52%, в VII — 30%) говорят, что по своим возможностям могут занять среди одноклассников первое место. Не считающие себя способными продвинуться в учебе объясняют это разными причинами — непониманием, плохой памятью, невнимательностью, болезнями. У слышащих подобные оправдания редки. С возрастом увеличивается дифференцированность и адекватность самооценок. Но у глухих детей переход от общей, неспецифической самооценки к более специфической, дифференцированной происходит на два-три года позднее.

Исследования Т. Н. Прилепской показали, что от младшего к старшему школьному возрасту наблюдается увеличение устойчивости самооценок и адекватности притязаний, хотя последние продолжают оставаться недостаточно устойчивыми. У учеников VIII класса больше адекватных оценок, чем у четвероклассников, они правильнее оценивают свою успеваемость; с возрастом устойчивость самооценок увеличивается. Особенности самооценки зависят, по мнению американских сурдопсихологов, от многих факторов — времени и степени нарушения слуха, уровня интеллектуального развития ребенка, отношений в семье, типа посещаемой школы. Представление глухого человека о самом себе («Я-концепция») менее точное, чем у слышащих: у них наблюдаются преувеличенные представления о своих возможностях, об оценке их другими людьми. В развитии самооценки имеют преимущество глухие дети глухих родителей — у них она более адекватна и устойчива. При слышащих родителях наибольшие проблемы в развитии самооценки обнаруживают глухие дети, которые учатся в школах-интернатах, по сравнению с теми, кто посещает дневную школу.

У глухих детей больше, чем у слышащих, проблем, связанных с приспособлением к окружающему миру. Это приводит к появлению у них таких личностных черт, как ригидность, эгоцентризм, отсутствие внутреннего контроля, импульсивность, внушаемость, более высокий

уровень агрессивности в поведении, меньшее, чем у слышащих, стремление к сотрудничеству, эмоциональная незрелость [36].

Госстандарт нового поколения большое внимание отводит «формированию у школьников основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и со сверстниками в учебном процессе» [9].

Поэтому, на уроках биологии и во внеурочной деятельности целесообразно использовать инновационные методики, которые позволяют формировать именно познавательные учебные действия. Одной из таких методик является методика «Педагогика сотрудничества».

Педагогика сотрудничества - это совместная развивающая деятельность взрослых и детей, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

В условиях среднего всеобуча отношения учителя с учениками являются важнейшим фактором, определяющим результаты учебно-воспитательного процесса: это должны быть отношения сотрудничества, создающие у детей положительные эмоции удовлетворения и успеха в школьном учении, общении, труде.

Педагогика сотрудничества предполагает исключение авторитарных методов, принуждающих к учению, как негуманных и не дающих результатов в современной школе. Вместо них широко применяются методы положительного стимулирования, требовательность, основанная на доверии, активности, сознательности, влияние на ученика через коллектив товарищей. Важно применять принцип личностного подхода, то есть признавать ребенка активным субъектом образовательного процесса [7, 45].

Для того чтобы каждый, даже слабый, ученик имел возможность свободно участвовать в общей работе класса, необходимо предоставить ему достаточную ориентировочную основу - опору, подсказку, помощь. При

организации деятельности должны присутствовать систематизирующие схемно-конспективные структуры учебного материала, учитывающие особенности ассоциативной памяти учащихся и играющие роль опор, могут значительно повысить эффективность процессов усвоения знаний, умений, навыков.

В основе оценки работ учащихся должны лежать понимание детского незнания, щадящий (гуманный) подход, бесконфликтность учебной ситуации, вера в творческие силы детей. Также дети должны иметь возможность свободного выбора ряда элементов (объектов, направлений, составляющих) учебной деятельности есть необходимое условие развития инициативы и творческого мышления (поведения) учащихся.

Способ подачи учебной информации укрупненными дозами (блоками) дает возможность использовать резервы абстрактного мышления ребенка и приводит к улучшению результатов обучения. Дидактическая форма подачи учебного материала должна быть адекватна его содержанию. Каждое школьное дело, достижение, результат работы и поведения ученика должны быть проанализированы коллективом и самим учащимся с целью формирования правильных оценок, самооценок и взглядов личности [43].

Целевые ориентации:

- Переход от педагогики требований к педагогике отношений.
- Гуманно-личностный подход к ребенку.
- Единство обучения и воспитания.

Концепция сотрудничества:

В «Концепции среднего образования Российской Федерации» сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

Как система отношений сотрудничество многоаспектно; но важнейшее место в нем занимают отношения «учитель - ученик». Традиционное

обучение основано на положении учителя в качестве субъекта, а ученика - объекта педагогического процесса. В концепции сотрудничества это положение заменяется представлением об ученике как о субъекте своей учебной деятельности.

Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным; ни один из них не должен стоять над другим.

Сотрудничество в отношениях «ученик - ученик» реализуется в общей жизнедеятельности школьных коллективов, принимая различные формы .

В рамках общешкольного коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей социальной средой .

Особенности содержания и методики:

В педагогике сотрудничества выделяются четыре направления:

- Гуманно-личностный подход к ребенку.
- Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.
- Концепция воспитания.
- Педагогизация окружающей среды.

Гуманно-личностный подход

Гуманно-личностный подход ставит в центр школьной образовательной системы развитие всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом.

Такой подход обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы и справедливости, добра и счастья. Цель школы -

разбудить, вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности.

Гуманно-личностный подход к ребенку в учебно-воспитательном процессе -это ключевое звено, коммуникативная основа личностно ориентированных педагогических технологий. Он объединяет следующие идеи:

- новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса (личность является субъектом в педагогической деятельности; каждый ребенок имеет способности, многие дети талантливы).

- гуманизацию и демократизацию педагогических отношений (любовь и заинтересованность в детях, терпимость, уравнивание ученика и учителя в правах, право ребенка на свободный выбор; не запрещать, а направлять).

Ученье без принуждения. Основным содержанием новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Проблема - не в абсолютизации принципа, а в определении разумной меры. Вообще воспитание невозможно без принуждения: это есть усвоение системы общественных запретов. Но наказание унижает, угнетает, замедляет развитие, воспитывает раба. Надо отойти от принуждения до таких рамок, когда оно не будет вызывать отторжения.

Ученье без принуждения характеризует:

- требовательность без принуждения, основанная на доверии;
- увлеченность, рожденная интересным преподаванием;
- замена принуждения желанием, которое порождает успех;
- ставка на самостоятельность и самодеятельность детей;
- применение косвенных требований через коллектив.

Новая трактовка индивидуального подхода. Суть нового индивидуального подхода в том, чтобы идти в системе образования не от учебного предмета к ребенку, а от ребенка к учебному предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает ребенок, учить его с учетом

потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать.

Новая трактовка индивидуального подхода включает: отказ от ориентировки на среднего ученика; поиск лучших качеств личности; применение психолого-педагогической диагностики личности ; учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе; прогнозирование развития личности; конструирование индивидуальных программ развития, его коррекция.

Формирование положительной Я-концепции личности. Я-концепция - это система осознанных и неосознанных представлений личности о самой себе, на основе которых она строит свое поведение [56].

В школьные годы Я-концепция - основа внутреннего стимулирующего механизма личности. Положительная, мажорная Я-концепция способствует успеху, эффективной деятельности, положительным проявлениям личности. Отрицательная Я-концепция мешает успеху, ухудшает результаты, способствует изменению личности в отрицательную сторону.

Личностный подход включает как одну из важнейших задач формирование у ребенка положительной Я-концепции.

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества открывает новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов «чему» и «как» учить сегодня детей:

- содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы;
- обучение ведется прежде всего обобщенным знаниям, умениям и навыкам и способам мышления;
- идет объединение, интеграция школьных дисциплин;
- вариативность и дифференциация обучения;
- используется положительная стимуляция ученья.

Концепция воспитания:

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции, по которым развивается воспитание в современной школе: превращение школы Знания в школу Воспитания; постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы; гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей; развитие творческих способностей ребенка, его индивидуальности; возрождение русских национальных и культурных традиций; сочетание индивидуального и коллективного воспитания; постановка трудной цели.

Идеология и технология педагогики сотрудничества служат не только основанием целой системы методов обучения и воспитания, но во многом и определяет содержание образования.

Педагогизация окружающей среды. Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности.

Несомненно, ведущая роль в развитии познавательной самостоятельности и творческого потенциала личности принадлежит проблемному обучению.

Под *проблемным обучением* (технологией проблемного обучения) понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению [34, 20].

Цель проблемного обучения: не только усвоение результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования самостоятельной познавательной деятельности обучающегося и развития его творческих способностей.

Основа-проблемная мотивация, содержания материала, должно быть представлено, как цепь проблемных ситуаций.

Ученики приобщаются к самостоятельному решению проблем; в ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед ученики под руководством преподавателя решают проблемы.

У обучающихся происходит повышение прочности знаний, усвоение способов самостоятельной деятельности, формирование поисковых и исследовательских умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей [14, 42].

Современная действительность требует от детей самостоятельного активного поиска, любознательности, организации и контроля своей деятельности. А глухие дети зачастую малоактивны, инертны, несамостоятельны.

Необходимо специально, целенаправленно организовывать процесс обучения так, чтобы максимально развивать познавательную самостоятельность школьников. Особенно эффективны в этом случае приемы развития критического мышления.

Критическое мышление – это процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что отвергнуть. Критическое мышление учит активно действовать и помогает понять, как надо поступать в соответствии с полученной информацией. Критическое мышление- это отправная точка для развития творческого мышления, более того и критическое и творческое мышление развиваются в синтезе [17].

Цель образовательной технологии развития критического мышления - развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.)

Данная технология появилась в российском образовании в 1997 году, ее авторы - американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Она развивалась при поддержке Консорциума демократической педагогики и Международной читательской ассоциации. Проект, предложенный россий-

ским педагогам американскими коллегами, первоначально назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления». Петербургские ученые и педагоги адаптировали основные идеи проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» к потребностям российского образования.

Эти идеи нашли свое отражение в методических пособиях и монографиях Галактионовой Т. А., Загашева И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинской И. В., Трифионовой Е. А., Богатенковой Н. В., Кулюткина Ю. Н.

Структура педагогической технологии развития критического мышления посредством чтения и письма стройна и логична.

Урок, занятие, серия уроков (занятий), тема, курс могут быть построены в соответствии с заявленным алгоритмом.

Также развиваются такие умения, как способность к планированию собственной учебной деятельности, самоанализу, самооценке, которые помогают учащимся выйти на способность к самообразованию.

Для формирования этих умений в арсенале данной технологии большое количество различных педагогических действий: приемов, методов и стратегий ведения урока. Важным является то, что учащиеся при решении образовательных задач сами формируют эти умения и пользуются ими, тем самым развивается способность к самообразованию. А самообразование является типичным проявлением рефлексивной способности, где субъект учения выступает как «я - ученик» и как «я - учитель» [17].

Восприятие информации происходит в 3 этапа, что соответствует 3 основным стадиям урока:

-подготовительный – стадия вызова; собственно восприятие нового – смысловая стадия (или стадия реализации смысла); присвоение информации – стадия рефлексии.

I. Стадия вызова. На стадии вызова происходит “включение” в работу, поэтому она очень важна. Во-первых, он начинает работать. Но работать не

заставишь, сказав, как водится: “Открыли тетради, записали число и тему урока”. Чтобы ученики стали активными, нужно заинтересовать лично.

Технология критического мышления предлагает следующие приёмы.

Приёмы стадии вызова. (Мозговой штурм – это своеобразная умственная разминка, совместный поиск группового решения. Приём “Верите ли Вы?”. Учитель просит учащихся ответить на вопросы и обосновать своё мнение. “Парная мозговая атака”. Пара учащихся составляет список того, что они знают или думают по теме. Для данного задания устанавливается жёсткий лимит времени. Обычно 2-3 минуты. Кластеры . Могут заполняться “Лист целеполагания”. В нем оставлено место для формулировки каждым учеником своих целей. К этому листу ребенок может вернуться в конце урока и, если тема не ограничивается одним уроком, после окончания изучения всей темы.

II. Смысловая стадия.

Вторая стадия – непосредственное восприятие новой информации. Чем этот этап отличается от классического – знакомства с новым материалом на уроке? Тем, что технология использует такие приемы, которые позволяют направить восприятие. Как направить восприятие информации, а следовательно, сделать степень ее усвоения выше? Ответ прост: эффективно провести стадию вызова. Наша задача – только организовать процесс. Организовать процесс – это не только подобрать прием, с помощью которого можно было бы направлять восприятие новой информации, но и умело согласовать стадию вызова с той информацией, которую получают дети.

Приёмы смысловой стадии. («Инсерт», Стратегия “Зигзаг”, Приём – дискуссия “Совместный поиск”, «Толстые и тонкие вопросы»).

III. Стадия рефлексии. Это – логическое завершение предыдущих действий. На этом этапе происходит присвоение нового. Здесь важно выбрать определенную позицию. Чего мы хотим? Чтобы все запомнили все? Чтобы все запомнили важнейшее? Конечно, это был бы идеальный результат. Учитель, который ставит перед собой реальные цели, скажет, что важно,

чтобы хоть кто-то что-то запомнил. Технология развития критического мышления предлагает переставить акценты, а именно: важно, чтобы каждый запомнил ту информацию, которая для него оказалась актуальной, которая пригодится ему в дальнейшем. Ненужная, неинтересная нам информация забывается, тогда как остаются знания по тем вопросам, которые нас волнуют. Приёмы стадии рефлексии. («Создание кластера», «Заполнение сводной таблицы», «Приём незаконченных предложений». Приём “белых пятен”, Приём “Пятиминутное эссе”.

При применении технологии развития критического мышления:

- Вырабатываются общеучебные умения: умение работать в группе, умение графически оформить текстовый материал, умение творчески интерпретировать имеющуюся информация, умение распределить информацию по степени новизны и значимости, умение обобщить полученные знания.

- Появляется возможность объединить различные дисциплины.

- Создаются условия для вариативности и дифференциации обучения.

- Вырабатывается собственная технология обучения.

- На уроке создаётся комфортная атмосфера сотрудничества учитель-ученик и ученик-ученик, что делает самообучение интересным и незабываемым [47].

Существует много трактовок понятия «критического мышления», но нам близко понимание критического мышления, которое в это понятие еще в прошлом веке вложили американские авторы Чарльз Темпл, Курт Мередит, Джинни Стилл, Дона Огл. «Критическое мышление – мышление, при котором проявляется детская любознательность, вырабатывается собственная точка зрения по определенному вопросу и способность отстоять ее логическими доводами.

Успешность формирования познавательных универсальных действий у неслышащих школьников во внеурочной деятельности по биологии и на уроках биологии, зависит от разработанных или выбранных учителем

заданий, их соответствие теме и целям урока, чёткость формулировки, планируемые формы проверки и анализа результатов выполнения заданий.

Главными принципами разработки или выбора предметных заданий являются:

- направленность заданий на развитие в единстве предметных умений и навыков и универсальных учебных действий;
- целесообразность (теоретическая и практическая значимость);
- систематичность (использование заданий с оптимальной периодичностью, в соответствии с планом работы);
- учёт индивидуальных особенностей учащихся и всего класса;
- учёт результатов анализа выполнения учащимися предыдущих заданий [48].

Таким образом, на основе целей, задач и приобретаемых умений технологии развития критического мышления нами составлена и предлагается к апробации программа внеурочной деятельности по биологии формированию самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности среди старшеклассников с нарушенным слухом.

Выводы по первой главе

Анализ научно-исследовательской литературы с целью осмысления теоретических аспектов педагогического сопровождения познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии позволяет сформулировать следующие выводы.

1. В связи с переходом школ Российской Федерации на Госстандарты нового поколения необходимо формировать у учащихся с нарушениями слуха не только предметные знания, но и систему универсальных учебных действий, в частности познавательные универсальные учебные действия (на примере самостоятельного планирования и осуществления учебной деятельности).

2. Опираясь на идеи Слюсарева Ю.В., Мухиной В.С., Ильиной Н.Ф., Адольфа В.А., педагогическое сопровождение мы понимаем, в первую очередь, как субъект-субъектные взаимоотношения, как специальный вид деятельности, направленный на поддержку деятельности субъекта, т.е. предупреждение и преодоление проблем в его становлении посредством составления и реализации образовательной программы.

3. Теоретическое осмысление специфики формирования универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушенным слухом и идеи В.В. Игнатовой, Н.Ф. Ильиной, В.А. Адольфа, Н.В. Пилипчевской в области педагогического сопровождения позволили конкретизировать педагогический смысл сопровождения старшеклассников с нарушениями слуха, как *педагогической стратегии*, определяющей специфику формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха, в рамках которого учителя осваивают новые требования к реализации педагогической деятельности.

4. Развитие личности и познавательной деятельности старшеклассников с нарушением слуха отличаются от развития слышащих детей и имеют свои

психологические особенности, которые необходимо учитывать при построении пути педагогического сопровождения.

5. При организации педагогического сопровождения формирования познавательных учебных действий у старшеклассников с нарушением слуха на уроках биологии и во внеурочной деятельности нужно использовать такие формы работы, в которых обучающиеся могли бы оценивать результаты своей деятельности, сравнивать свои результаты с результатами одноклассников, формировать общепринятые нормы поведения.

6. Старшеклассник с нарушением слуха должен научиться мыслить и работать, выходя за рамки предложенных образцов. Чтобы такое стало возможным, педагог-тьютор должен не объяснять, а руководить, организовывать образовательную среду, в которой дети сами захотят принять участие. Педагог должен регулировать деятельность детей, поддерживать их активность.

Как мы видим из вышеописанного, в сурдопедагогике накоплен немалый опыт в организации самостоятельной деятельности обучающихся с нарушениями слуха. Но, как показывает практика, этих способов недостаточно для воспитания полноценной, самостоятельной личности старшеклассника с нарушениями слуха. На уроке очень трудно вводить какие-либо инновации, так как они требуют значительного времени для усвоения и закрепления неслышащими обучающимися.

Поэтому, нами разработана программа внеурочной деятельности по формированию самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности «Педагогическое сопровождение формирования познавательных универсальных учебных действий старшеклассника с нарушением слуха».

Глава 2. Реализация педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС

2.1. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по реализации программы специального курса внеурочной деятельности по биологии у старшеклассников с нарушениями слуха

Проведённое теоретическое осмысление открывает возможность реализации педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии на практике. В данной главе, *во-первых*, обоснуем введение в практику программы курса внеурочной деятельности по формированию самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности «Педагогическое сопровождение формирования познавательных универсальных учебных действий старшеклассника с нарушением слуха»; *во-вторых*, опишем опытно-экспериментальную работу по апробации программы; *в-третьих*, обобщим результаты проведённой опытно-экспериментальной работы и представим методические рекомендации по педагогическому сопровождению формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС.

Существует множество различных методик по формированию познавательных универсальных учебных действий. Это и проблемное обучение, и диалектические методы обучения и педагогика сотрудничества, способ диалектического обучения [27] методика развития критического мышления способами чтения и письма.

Преимущества технологии развития критического мышления состоит в возможности развивать интеллектуальные умения учащихся и навык работы

с информацией, что существенным образом помогает формированию качеств самостоятельной деятельности обучающихся с нарушением слуха.

Уроки, проведенные при использовании элементов технологии развития критического мышления, создают возможность участия в выведении новых знаний (с частичной помощью учителя), самостоятельного успешного их усвоения обучающимися, формирования «умения учиться».

Инновационные технологии обладают большими возможностями в формировании всех видов универсальных учебных действий. Например, применение экспертной оценки развивает личностные действия у учащихся посредством выполнения им различных ролей на уроке: докладчик, аналитик выступлений, хранитель времени. Регулятивные УУД включают целеполагание, прогнозирование, планирование, контроль, коррекцию, самооценку, саморегуляцию [28]. Для развития данных умений в теории и технологии развития критического мышления предусмотрено использование взаимопроверки и самопроверки работ в результате обсуждения или сравнения с образцом. Таким образом, формируется у учащихся объективная самооценка учебных достижений.

Также развитию данных умений способствует использование на уроке различных форм организации учебной деятельности: выполнение самостоятельно, обсуждение в группе, представление результата, поиск ошибок, недочетов. Корректное формулирование учащимися возражений и их обоснование способствует воспитанию чуткого отношения к мнению одноклассников, развитию чувства такта и этики отношений при коллективной работе.

Как мы видим, из анализа литературных источников проблема формирования познавательной самостоятельности школьников с нарушениями слуха не раз поднималась и рассматривалась ведущими сурдопедагогами. Но развитие самостоятельной деятельности обучающегося

с нарушениями слуха инновационными методами еще только набирает свои обороты, поэтому, работа в данной области актуальна и необходима.

Следовательно, возникла необходимость в разработке и реализации программы по педагогическому сопровождению формирования познавательных универсальных действий у старшеклассников с нарушениями слуха (Приложение 1).

Так как обучающиеся с нарушениями слуха осваивают учебные программы в пролонгированные сроки и данной категории детей требуется дополнительное время на закрепление материала, поэтому, для освоения инновационных приемов требуется дополнительное время, то есть специальный курс.

Далее приводим приемы технологии развития критического мышления и другие техники, и их апробацию на биологическом материале, использованные в ходе эксперимента. Все эти приемы и техники отвечают требованиям системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Они просты для понимания обучающимися с нарушениями слуха, способны вызвать активность и интерес.

«Синквейн». Это стихотворение из пяти строк.

Строится по правилам:

Первая строка – тема синквейна (одно существительное);

Вторая строка – описание предмета (два прилагательных);

Третья строка - три глагола, описывающие действия, относящиеся к теме.

Четвертая строка – фраза, из четырех строк (отношение к теме, вывод, цитата, крылатое выражение);

Пятая строка - одно слово, синоним темы, восклицание.

Таблица 1. Составление синквейна на разных стадиях урока

| Отработка понятий | Рефлексивная оценка пройденной темы |
|---|---|
| <p><i>Мозг</i> Здоровый, главный. Думает, работает, регулирует. Очень важен для человека Командир.</p> | <p><i>Дыхание</i> Необходимое, постоянное. Происходит, обеспечивает, влияет. Дыхание – свойство живых организмов! Жизнь!</p> |
| <p><i>Продолжите синквейн.</i> <i>Кровообращение</i> Большой, Переносит, ..., Жизнедеятельность организма.</p> | <p><i>Клетка</i> Микроскопическая, важная Питается, дышит, размножается Структурно-функциональная единица живого Микроскоп.</p> |

Прием выбран для работы, так как дает возможность усвоить основные понятия, лаконичен и прост для понимания глухими школьниками. Учит выделять наиболее характерные особенности явления, процесса, учит применять знания в новой ситуации, легко осваивается, вызывает активность и интерес глухих учащимися. Минусов техники не выявлено.

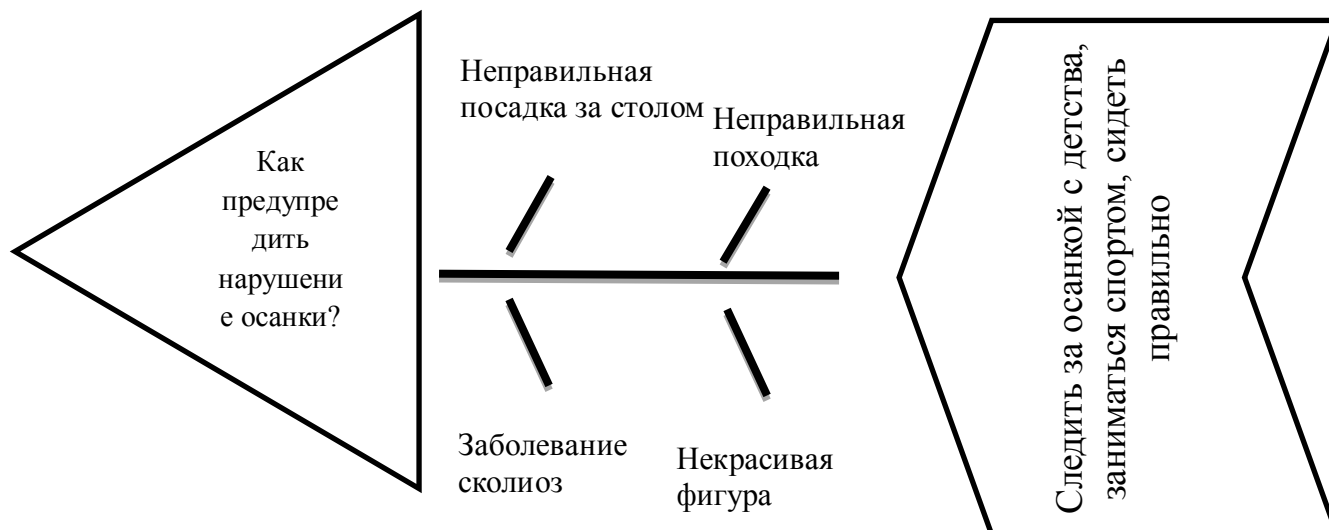
«Фишбоун (рыбий скелет)».

Записывается в виде схемы: голова – вопрос темы, проблема, верхние кости – основные понятия темы, факты, нижние кости – суть понятий, аргументы, хвост – ответ на вопрос, вывод по теме.

Информация в виде схем и рисунков отлично воспринимается глухими школьниками. Подходит для систематизации изученного материала, для

самостоятельного изучения частично знакомых детям тем («Нарушение осанки и плоскостопие», «Заболевания почек. Питьевой режим» и т.д.).

Рис. 1. «Фишбоун» (рыбий скелет) по теме «Нарушение осанки»



Плюсы: развивает мышление в наглядно-содержательной форме, помогает установлению причинно-следственных связей между объектом анализа и влияющими факторами; развивает навык самостоятельной работы с информацией и умение ставить и решать проблемные вопросы; прием не позволяет переписывать куски, абзацы текста.

Минусы: требуется предварительное разъяснение понятий (проблема, факты, аргументы); требуется длительное время для освоения приема; необходимо выработать алгоритм выполнения задания у учащихся.

«Корзина идей».

Позволяет выяснить все, что знают, думают учащиеся по теме, о понятии.

Проблема, которая решается на стадии вызова с помощью приема "Корзина идей" — привлечение к работе всех учащихся. На обычном уроке этап актуализации знаний не всегда позволяет охватить всех учеников в

классе. Многие пассивно отсиживаются, позволяя другим выполнить поставленную задачу. "Корзина идей" включает этап индивидуальной работы, что позволяет пассивным ученикам поучаствовать в общем деле.

Рисуется корзина, в которую «сбрасываются» все идеи, мысли, предположения учащихся. Прием выбирался для работы с неслышащими ребятами, исходя из наблюдений учителя за детьми, которые постоянно выкрикивают ответы. Подходит для использования на стадии вызова, при актуализации знаний.

Плюсы: позволяет выявить актуальные знания по теме; вызывает положительные эмоции; способствует активности обучающихся.

Минусы: написание только имен существительных (характерная особенность глухих, они лучше усваивают существительные и оперируют ими); боязнь ошибиться; сложности с нахождением ошибок, вычеркиванием лишнего, обобщением (при групповой работе). При многократном применении техники минусы сглаживаются или исчезают совсем.

«Составление кластера».

Суть приема в том, что информация в тексте систематизируется учащимися в виде схемы, рисунка. Подходит для структурирования знакомого материала, осмысления и подведения итогов. Прием выбран для неслышащих, так как достаточно прост и эффективен.

Работая с информацией по системе кластеров, можно охватить значительно больший объем информации, чем при обычном конспектировании. Например, на стадии рефлексии и обобщении материала по теме «Система органов человека» можно зарисовать и записать информацию в виде кластера

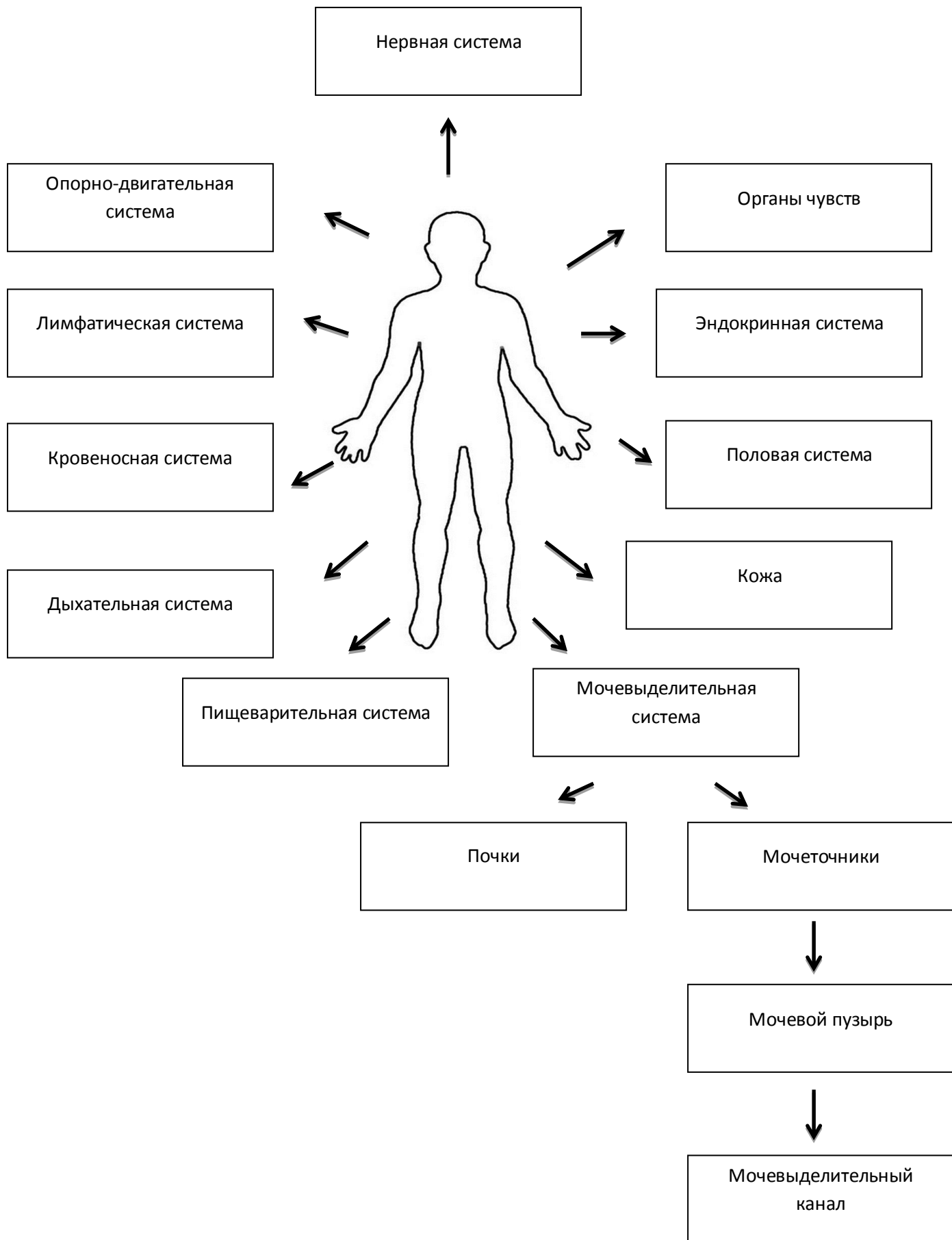


Схема 1. Составление кластера по теме «Органы и системы органов человека»

Плюсы: помогает развитию умений вырабатывать свое собственное мнение на основе наблюдений, опыта, активизирует учебную деятельность; содействует умению самостоятельно решать проблемы и работать в группе.

«Инсерт» (условные значки).

Учащиеся читают и делают пометки в тексте:

«v» - уже знал; «+» - узнал новое; «-» - думал по-другому; «?» - не понял, есть вопросы. Читая текст второй раз, дети заполняют таблицу, систематизируя материал. Техника применялась при изучении нового материала, частично знакомого детям «Заболевания кожи», «Первая помощь при тепловом и солнечном ударе», «Заболевания и повреждения глаз».

Минусы: трудности с тезисным выражением текста; списывание абзацев из текста; требуется постоянная помощь педагога (более слабым учащимся); требуется длительное время для освоения приема; не принимается неслышащими школьниками [52]. Не подходит для детей с нарушениями слуха!!!

Универсальный прием технологии развития критического мышления, позволяющий работать с любыми видами текста - это таблица «Верные - неверные утверждения». У большинства детей с нарушенным слухом снижен словарный запас и многие понятия и слова им просто незнакомы. Этот прием не оценим при работе над сложными, научными текстами, текстами, содержащими большое количество терминов, понятий, идей.

Работа с этим приемом может быть оформлена в таблицу «Верные - неверные утверждения»

Таблица 2.

«Верные – неверные утверждения по теме «Состав крови. Кровообращение».

| Утверждения | До | После |
|--|---------------|-------|
| | чтения текста | |
| Малый круг кровообращения начинается от правого желудочка сердца. | | |
| Эритроциты – белые кровяные клетки. | | |
| Пульс – это ритмические колебания стенок вен. | | |
| Стенки артерий состоят из однослойного эпителия. | | |
| Плазма крови представляет собой желтоватую полупрозрачную жидкость, состоящую из воды, минеральных веществ, белков, жиров и углеводов. | | |
| Инсульт и инфаркт – самые опасные сердечно-сосудистые заболевания | | |

Учащиеся определяют, верны ли утверждения. Если ученик согласен с предложенным утверждением, он ставит в графе «До чтения текста» знак «+», если не согласен - «-».

После знакомства с основной информацией (текст параграфа, лекция по данной теме) учащиеся возвращаются к данным утверждениям и оценивают их достоверность, используя полученную на уроке информацию, и заполняют графу таблицы «После чтения текста».

Плюсы: метод информативный, простой, занимает мало времени на уроке, вызывает интерес и активность обучающихся.

Минусов не выявлено.

«Перепутанные логические цепочки»

Прием способствует развитию логического мышления и внимания.

Смысл приема заключается в предъявлении перепутанной цепочки из понятий, фактов, предложений, слов, правил. Учащиеся должны восстановить нарушенную последовательность.

Перепутанная цепочка по теме «Строение органов дыхания»:

Трахея-> носовая полость-> альвеолы-> бронхи -> гортань->глотка –>бронхиолы->носоглотка.

Правильный вариант.

Носовая полость-> носоглотка -> глотка ->гортань->трахея->бронхи->бронхиолы->альвеолы.

Логическая цепочка может использоваться, как средство для быстрого конспектирования и лучшего запоминания сложного материала. Например, после изучения темы можно составить логическую цепочку, которая покажет стадии развития организма.

«Толстые» и «тонкие» вопросы.

Большое значение в технологии развития критического мышления отводится приемам, формирующим умение работать с вопросами. В то время как традиционное преподавание строится на готовых ответах, которые преподносятся ученикам, технология развития критического мышления ориентирована на вопросы как основную движущую силу мышления.

Только ученики, которые задают вопросы, по-настоящему думают и стремятся к знаниям.

Традиционно, детей с нарушением слуха с первого класса учат отвечать на вопросы по тексту и они легко справляются с поставленной задачей. А задавать вопросы и составлять вопросы по тексту обычно является большой проблемой.

Таблица «толстых» и «тонких» вопросов отлично подходит для стадии осмысления программного материала, как способ активной фиксации вопросов по ходу чтения. Также ученики могут впоследствии поменяться составленными вопросами друг с другом и ответить на них в классе или дома. Способ подходит и для домашней работы, как демонстрация понимания пройденного.

Данный прием выбран для предъявления глухим обучающимся, с целью устранения пробелов в обучении.

Таблица 3.

Прием «Тонкие и толстые вопросы»

| «Тонкие» вопросы | «Толстые» вопросы |
|---|---|
| Кто... ? Что... ? Когда... ? Может... ? | Объясните, почему... Почему вы думаете ... ? |
| «Тонкие» вопросы | «Толстые» вопросы |
| Будет... ? Могли... ? Как звать... ? Было ли... ? Согласны ли вы ... ? Верно ли... ? | Почему вы считаете ... ? В чем различие ... ? Предположите, что будет, если ... Что, если... ? |

По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа. В правую колонку — вопросы, требующие подробного, развернутого ответа.

После того как дети заполняют таблицу, необходимо сразу же обсудить ее содержание. Чтобы работа с данным приемом принесла плоды, нужно осуществлять обратную связь – ребенок должен знать, как выполняют это задание его сверстники.

Окончанием работы с этим приемом может стать таблица ответов на толстые и тонкие вопросы. Эту таблицу ребята могут использовать при подготовке к различным проверочным работам.

При чтении текста можно разделить учеников на специалистов по тонким и толстым вопросам. Однако следует помнить, что тонкие вопросы задавать гораздо легче, поэтому нужно грамотно детей разделить на группы.

Например, на уроке биологии в 9 классе по теме «Биологические ритмы. Сон и его значение» на стадии осмысления учащимся предлагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов.

Таблица 4.

Тонкие и толстые вопросы по теме «Биологические ритмы. Сон и его значение»

| «Тонкие» вопросы | «Толстые» вопросы |
|--------------------------------------|---|
| Что такое сон? | В чем разница между быстрым и медленным сном? |
| Какие известны фазы сна? | Какие процедуры нужно совершать перед сном? |
| Что приводит к расстройствам сна? | Почему ложиться спать нужно в одно и то же время? |
| Может ли человек обходиться без сна? | Что измеряет электроэнцефалограф? |

Плюсы: детальное прочтение и проработка текстов, развитие навыка составления вопросов, навыка анализа текста.

Минусы: трудности в освоении техники слабыми учащимися, трудности при составлении «толстых» вопросов.

Прием «Кубик».

Изготавливается бумажный куб с надписями на гранях: назови, почему, объясни, предположи, придумай, поделись.

Дети по очереди бросают кубик. Выпавшая грань, указывает, какой тип вопросов будет задан. Вопросы могут быть заготовлены учителем отдельно по каждой группе и вытягиваться учениками (На начальном этапе работы с техникой).

Самостоятельно придумывать вопросы могут только самые сильные ученики. Недостатки: самостоятельное составление вопросов глухими школьниками занимает много времени, не подходит для данного приема, затруднения при ответах на вопросы (предположи, придумай).

Например, при обобщении темы «Опорно-двигательная система человека» можно использовать следующие варианты.

Назови. Предполагает воспроизведение знаний. Это самые простые вопросы. Ученику предлагается просто назвать предмет, явление, термин и т.д.

Назовите кости скелета верхних (нижних) конечностей. Назовите состав костей. Назовите количество позвонков в позвоночнике человека.

Почему. Это блок вопросов позволяет сформулировать причинно-следственные связи, то есть описать процессы, которые происходят с указанным предметом, явлением.

Почему кости человека твердые? Почему возникает нарушение осанки?

Объясни. Это вопросы уточняющие. Они помогают увидеть проблему в разных аспектах и сфокусировать внимание на всех сторонах заданной проблемы.

Объясни значение тренировки мышц? Объясни понятие допинг. Объясни, как растет кость.

Предложи. Ученик должен предложить свою задачу, которая позволяет применить то или иное правило. Либо предложить свое видение проблемы, свои идеи. То есть, ученик должен объяснить, как использовать то или иное знание на практике, для решения конкретных ситуаций.

Предложи, из чего можно изготовить шину. Расскажи, как можно предупредить плоскостопие? Предположи, какие признаки появляются у

человека при усталости мышц. Предположи, каким бы был человек, если бы его кости содержали огромное количество органических веществ и небольшое минеральных веществ.

Придумай — это вопросы творческие, которые содержат в себе элемент предположения, вымысла.

Придумай, комплекс упражнений для сохранения осанки.

Прием «Метод шести шляп мышления Эдварда Де Боно».

Метод выбран для работы с неслышащими детьми, так как позволяет рассмотреть тему, проблему с разных сторон, выявить спорные вопросы, адаптирован для лучшего восприятия глухими учащимися. Разработан и апробирован урок по методу «6 думающих шляп». *Тема урока «Алкоголь: пить или не пить?» (Приложение 2)*

Учащиеся надевают шляпы разных цветов, последовательность может быть разная. Как правило, обсуждение начинается в белой шляпе, надо собрать и рассмотреть все имеющиеся факты по теме. Затем собранные данные рассматриваются в негативном ракурсе – в черной шляпе. После этого наступает очередь желтой шляпы, и в обнаруженных фактах находят позитивные стороны. После того как проблема рассмотрена со всех сторон и собран материал для анализа, дети надевают творческую зеленую шляпу. **Красную шляпу** надевают на короткий промежуток времени после каждой шляпы, чтобы ребята могли выразить свои эмоции. Руководитель, учитель в синей шляпе, внимательно контролирует процесс. Глухим учащимся лучше записывать все мысли, идеи на бумагу. А в конце подводится итог дискуссии, который также нужно записать, например, составить интеллект-карту [51].

Плюсы: позволяет преодолевать скудность в проявлении эмоций, привлекать к обсуждению обычно стеснительных, неразговорчивых учеников; позволяет концентрировать внимание на важных деталях, которые раньше упускались; учит анализировать тексты; учит подвергать сомнению информацию; помогает решать проблемы, возникающие у неслышащих

школьников при сравнении объектов, процессов; позволяет преодолевать проблемы анализа текста, выявлять спорные вопросы; позволяет рассмотреть проблему с разных точек зрения; помогает реализовать принцип сотрудничества на уроке.

Минусы: длительность освоения техники; трудности при работе в Черной шляпе (обусловлены неумением глухих аналитически мыслить, выбирать достоверную информацию); техника требует дополнительного времени. При повторном применении техники минусы сглаживаются или исчезают совсем.

Прием экспертной оценки доклада, реферата, презентации.

Данный прием используется при подготовке и защите реферата, доклада, презентации, сообщения. План экспертной оценки, его пункты помогают докладчику выстроить совой доклад, опираясь на критерии оценивания. (Приложение 3). И самое главное, дети вынуждены внимательно слушать сообщение докладчика, так как экспертом может быть выбран любой обучающийся.

Экспертная оценка – это количественная или порядковая оценка проблем, процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению. Основывается на суждениях специалистов.

Цель экспертной оценки: формировать самооценку обучающегося и взаимооценку; вовлечь в активную деятельность каждого ученика.

Этапы работы:

- определение цели работы
- поиск информации
- фиксация и оформление
- предъявление информации

- экспертиза (рефлексия) предъявленной информации

Плюсы техники: привлечение активного внимания всех обучающихся, обсуждение доклада, сообщения учениками, составление и предъявление доклада в соответствии с критериями оценивания. Минусов техники не выявлено.

2.2. Диагностика сформированности познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС

В качестве экспериментальной группы были выбраны школьники с нарушениями слуха, обучающиеся в 9 классе (6 человек) Красноярской школы-интерната №9, по адаптированной общеобразовательной программе для детей с нарушением слуха и имеющие хорошие учебные результаты. Контрольная группа – учащиеся 8 а класса (7 человек), обучающиеся по адаптированной общеобразовательной программе для детей с нарушением слуха и также имеющие хорошие результаты учебной деятельности. Характеристики экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 1.

Таблица 5

Характеристика экспериментальной и контрольной групп обучающихся

| Экспериментальная | Обучающийся | Возраст | Медицинский диагноз | Успев-сть по осн. предметам |
|-------------------|-------------|---------|-----------------------------------|-----------------------------|
| | Денис Б. | 15 | Сенсоневральная глухота II группы | 4, 5 |
| | Вероника Б. | 17 | Сенсоневральная глухота I группы | 3, 4 |
| | Эдик Г. | 16 | Сенсоневральная глухота I группы | 3 |

| | | | | |
|-------------|--------------|----|--|------|
| | Эльвира Л. | 15 | Сенсоневральная глухота II группы | 3 |
| | Василисса С. | 15 | Сенсоневральная глухота I группы | 4, 5 |
| | Никита Ч. | 15 | Сенсоневральная глухота IV группы | 5 |
| Контрольная | Женя Л. | 14 | Сенсоневральная тугоухость IV степени | 3 |
| | Дима В. | 15 | Сенсоневральная глухота II группы | 4,5 |
| | Катя Ш. | 16 | Сенсоневральная глухота IV группы | 3,4 |
| | Маша С. | 16 | Сенсоневральная глухота III-IV группы | 3,4 |
| | Валера М. | 14 | Сенсоневральная глухота II группы | 4 |
| | Сережа Л. | 14 | Сенсоневральная глухота II группы | 3 |
| | Паша М. | 14 | Сенсоневральная глухота III группы | 3 |

Таким образом, обе группы обучающихся с нарушениями слуха имеют примерно равные характеристики.

Для изучения уровня сформированности самостоятельной деятельности у старшеклассников с нарушениями слуха выбраны следующие методики, которые подбирались, исходя из целей диссертации, доступности их проведения и интерпретации, а также необходимостью охвата разных сторон в диагностике сформированности самостоятельной деятельности школьника. Текст методик был адаптирован под самостоятельное восприятие глухих старшеклассников.

Методика 1. Жаровой Л.В. «Диагностика параметров самостоятельной деятельности учащихся» (Приложение 4)

Цель: выявление и оценка формируемых качеств самостоятельной деятельности.

Объектом измерения самостоятельной деятельности являются такие ее качества, как успеваемость, мотивация, активность, организованность, ответственность и самостоятельность, которые проявляются при выполнении заданий. Проводить диагностику качественных характеристик педагогических явлений чрезвычайно трудно. Тем не менее в психологии и педагогике уже сложилась концепция измеряемого параметра, на которую опираются при изучении результатов воспитания. Если мы хотим «замерить» и воспитательный эффект самостоятельной деятельности, то необходимо выделить проявления уровней качества (параметра). Каждому уровню можно присвоить соответствующее числовое значение.

Шкала оценки:

3 балла- высокий уровень

2,5 балла- приближающийся к высокому

2 балла – средний уровень

1,5 балла – приближающийся к среднему

1балл – низкий уровень

0 – 0,5 баллов – очень низкий уровень.

Порядок проведения. В начале учебного года учитель накапливает данные об учебной деятельности учащихся опытного и контрольного классов: проводит проверочные работы, фиксирует результаты наблюдения за процессом деятельности в одном и другом классе, использует разнообразные диагностические методики. На основе этих элементарных

наблюдений можно оценить каждый параметр в соответствии с принятой шкалой. Данные по каждому учащемуся фиксируются в специальных таблицах, где обозначены все учащиеся опытного и контрольного классов.

Параметры: учащиеся класса, успеваемость, активность, организованность, ответственность, самостоятельность. Это исходная информация, характеризующая «стартовое» состояние деятельности одного и другого класса. Учитель может определить средний балл каждого параметра в обоих классах, выделить группы учащихся, «западающие» стороны деятельности. В дальнейшем, учитывая эти диагностические данные, учитель применяет разные варианты организации и методики самостоятельной работы, приемы управления и стимулирования ее в разных классах. Очередной «замер» учитель может провести в конце учебного года. Чтобы снизить степень субъективизма, который неизбежен в педагогическом оценивании, можно провести по этой же шкале и самооценку учащимися тех же параметров своей деятельности. Это необходимо предусматривать и потому, что учащиеся, особенно старшеклассники, с большой заинтересованностью относятся к самооценке как к возможному способу самопознания, самоанализа. Не удивительно, что некоторые параметры они могут оценить у себя более точно, чем учитель. Педагогу всегда будет интересно сравнить свои оценки и самооценку: часто они не совпадают. Чтобы избежать возможного стремления некоторых учащихся выбрать себе более высокий уровень, в «Листе самооценки» баллы не указываются; ученик просто отмечает один из уровней проявления качества.

Диагностика параметров самостоятельной деятельности (СД) старшеклассников»

Цель: выявление и оценка формируемых качеств самостоятельной деятельности.

Если речь идет о самостоятельной деятельности, то объектом измерения должны быть такие ее качества, как успеваемость, мотивация, активность, организованность, ответственность и самостоятельность, которые проявляются при выполнении заданий.

Каждому уровню соответствует числовое значение:

3 балла- высокий уровень

2,5 балла- приближающийся к высокому

2 балла – средний уровень

1,5 балла – приближающийся к среднему

1 балл – низкий уровень

0 – 0,5 баллов – очень низкий уровень.

Для большей достоверности диагностика осуществлялась учителем и воспитателем, работающим на классе, в таблице приведен средний балл.

Текст опросника см. приложение 4.

Методика 2. Жарова Л.В. «Мое учение»

Цель: выявить отношение школьников к учению, предметную направленность их познавательных интересов, профессиональные намерения; изучить некоторые особенности процесса самостоятельной деятельности учащихся. Методика представляет собой проективный тест, заданный в форме неоконченных предложений. Она приемлема для диагностики учебной деятельности учащихся VII-XI классов. Учащимся предлагается выполнить задание. Внимательно читая тест, указать (дописать) то, что отражает особенности учебной деятельности ребенка.

Порядок проведения диагностики. Учитель раздает листы, объясняет цель работы и дает краткую инструкцию: внимательно читать тест и

самостоятельно, ни с кем не советуясь, закончить предложение или выбрать то окончание, которое выражает позицию или состояние ученика.

Обработка полученных данных. Анализ ответов на вопросы дает возможность выявить самооценку отношения учащихся к учению, ответы характеризуют индивидуальные особенности процесса самостоятельной деятельности. На основе их анализа можно выделить группы учащихся, которые требуют разного подхода, разной степени педагогического сопровождения. Данная диагностика была выбрана в помощь педагогу-тьютору при осуществлении формирующего эксперимента, реализации программы внеурочного курса.

Текст опросника см. приложение 5.

Методика 3. Жарова Л.В. «Учащиеся о стимулах»

Цель: выявить оценку учащимися стимулов самостоятельной учебной деятельности; характер влияния стимулов на деятельность учащихся.

Методика представляет собой тест из неоконченных предложений, в которых скрыт педагогический замысел: через оценку ребят выяснить, что вызывает и усиливает интерес к работе, что способствует ее интенсификации, успешности выполнения.

Полученные результаты используются для анализа, для выбора тех средств, форм и методов работы, которые получают наиболее высокую оценку ребят или которые вызывают затруднения.

Данная методика также использовалась в исследовании, как качественная характеристика, выявляющая причины, которые стимулируют старшеклассников с нарушениями слуха к самостоятельной деятельности.

Текст опросника см. приложение 6.

Результаты констатирующего эксперимента.

Результаты исследования выявления начального уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха представлены в таблицах.

Таблица 6

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся 9 класса. Оценка преподавателем.

| Школьник | Усп-ть, Балл | Мотивация, Балл | Акт-ть, балл | Орган- сть, Балл | Ответст- сть, Балл | Самост- ть, балл |
|-----------------|-----------------|--------------------|-----------------|------------------------|--------------------------|---------------------|
| Денис Б. | 2 | 1 | 1 | 1,5 | 2 | 1 |
| Вероника Б. | 1 | 2 | 0,5 | 1 | 1,5 | 1 |
| Эдик Г. | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 |
| Эльвира Л. | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 |
| Василисса С. | 2 | 2 | 0,5 | 1 | 1 | 1 |
| Никита Ч. | 3 | 3 | 1 | 1,5 | 2 | 2,5 |

Для большей достоверности результатов уровень сформированности самостоятельной деятельности оценивался учителем биологии Татьяной Анатольевной Ф. и воспитателем класса Евгенией Александровной О., и выведен средний балл.

Из таблицы видно, что по мнению педагогов самый высокий балл сформированности самостоятельной деятельности имеет Никита Ч., самый низкий Эльвира Л.

Таблица 7

Сформированность параметров самостоятельной деятельности учащихся 9 класса. Оценка обучающимися.

| Школьник | Усп-ть, балл | Мотивация, Балл | Акт-ть, балл | Орган-сть, Балл | Ответст-сть, балл | Самост-ть, балл |
|--------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| Денис Б. | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| Вероника Б. | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Эдик Г. | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Эльвира Л. | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Василисса С. | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Никита Ч. | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |

Таким образом, если сравнить результаты оценивания педагогами и учащимися, то можно увидеть, что самооценка обучающихся несколько выше, что можно объяснить тем, что самооценка глухими школьниками своей деятельности несколько необъективна, завышена или занижена.

Таблица 8

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся 9 класса. Оценка педагогами и обучающимися.

| Школьник | Успех, Балл | Мотивация, Балл | Активность, балл | Организованность, балл | Ответственность, Балл | Самостоятельность, балл | Самостоятельность деятельность |
|-------------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| Денис Б. | 2 | 2 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 2,5 (83%) |
| Вероника Б. | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,2 (40%) |
| Эдик Г. | 1 | 2 | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1,7 (56%) |
| Эльвира Л. | 0 | 1 | 1 | 1 | 1,5 | 1 | 1 (33%) |
| Василисса С. | 2 | 2,5 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,8 (60%) |
| Никита Ч. | 3 | 3 | 1,5 | 2 | 2,5 | 2,5 | 2,8 (93%) |
| Средний балл по классу | 1,5 (50%) | 2 (67%) | 1,2 (40%) | 1,7 (57%) | 1,6 (53%) | 1,7 (57%) | 1,66 (54%) |

Шкала оценки:

3 балла- высокий уровень

2,5 балла- приближающийся к высокому

2 балла – средний уровень

1,5 балла – приближающийся к среднему

1 балл – низкий уровень

0 – 0,5 баллов – очень низкий уровень

Для большей наглядности результаты таблицы представим в диаграмме.

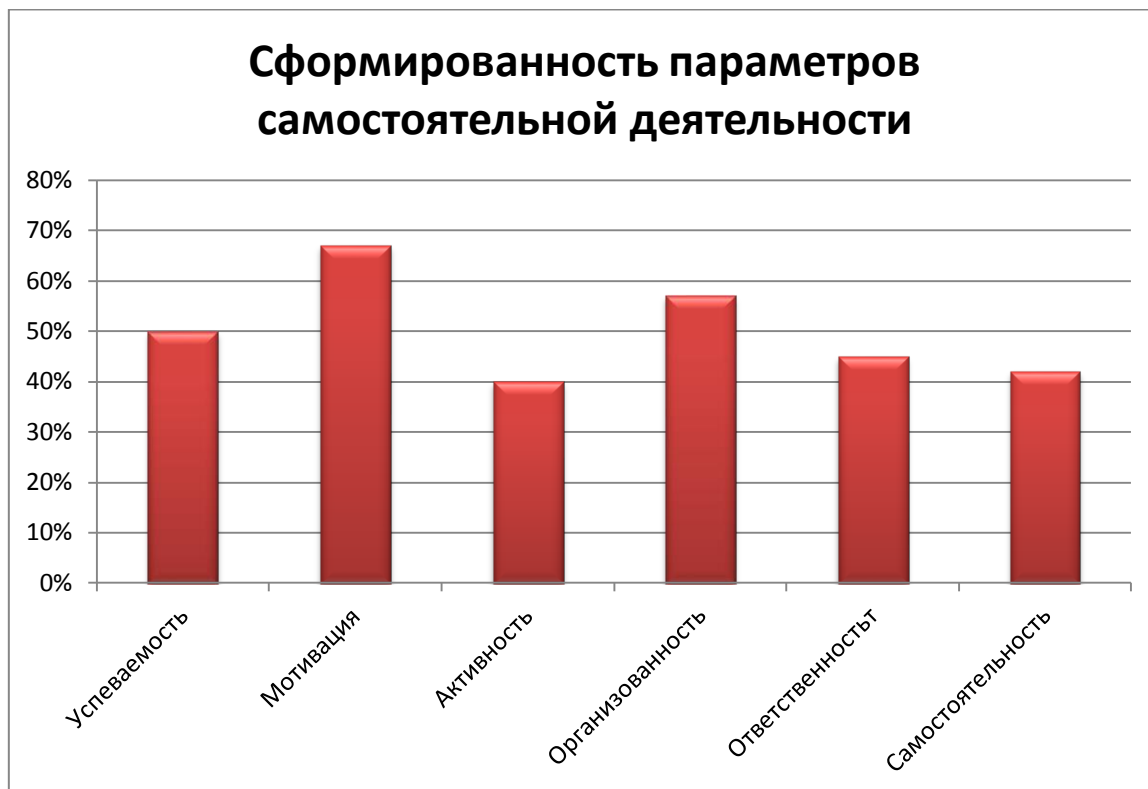


Рис. 2. Сформированность параметров самостоятельной деятельности экспериментального класса

Если оценить результаты, представленные в диаграмме, то можно увидеть, мотивация в среднем по классу приближается к высокой - 67% и успеваемость класса - 50%, средний уровень активности - 40%.

Если определить сформированность самостоятельной деятельности по классу, она составит 1,6 балла, что составляет 54%.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень самостоятельности в экспериментальном классе *приближающийся к среднему*. То есть, это применение знаний и умений в знакомой, стандартной. Цели работы, учебную задачу выдвигает учитель, обучающиеся учатся планировать

решение, достижение цели с некоторой помощью учителя. Ученики редко говорят своими словами, чаще копируют учебник, конспект или рассказ учителя. Но проявляются межпредметные умения и навыки обобщения.

Далее рассмотрим результаты констатирующего эксперимента в контрольном классе

Таблица 9

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся контрольного класса. Оценка преподавателем.

| Школьни к | Успеваем ость, балл | Мотива ция, балл | Активно сть, балл | Организов -сть, Балл | Ответств- сть, балл | Самост- ть, балл |
|--------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------|
| Женя Л. | 0,5 | 1,5 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Дима В. | 2,5 | 2 | 2 | 2,5 | 2 | 3 |
| Катя Ш. | 2 | 1,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 |
| Маша С. | 1,5 | 3 | 2 | 0,5 | 0,5 | 1 |
| Валера М. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Сережа Л. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Паша М. | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 |

Для большей достоверности результатов уровень сформированности самостоятельной деятельности оценивался учителем биологии Татьяной Анатольевной Ф. и классным руководителем класса Марией Юрьевной Ш, и выведен средний балл.

Из таблицы видно, что по мнению педагогов самый высокий балл сформированности самостоятельной деятельности имеют Дима В., самый низкий Паша М., Женя Л. и Сережа Л.

Таблица 10

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся контрольного класса класс. Оценка обучающимися.

| Школьни к | Успеваем ость, балл | Мотива ция, балл | Активно сть, балл | Организов -сть, Балл | Ответств- сть, Балл | Самост- ть, балл |
|--------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------|
| Женя Л. | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Дима В. | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| Катя Ш. | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Маша С. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Валера М. | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Сережа Л. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Паша М. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |

В данном классе также существует небольшая разница между оценкой преподавателей и обучающихся, что можно объяснить тем, что у неслышащих ребят существуют проблемы с объективной самооценкой.

Таблица 11

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся контрольного класса. Оценка педагогами и обучающимися.

| Школьни к | Усп- ть, балл | Мотива ция, балл | Акт-ть, балл | Орган- сть, балл | Ответст- сть, балл | Самост -ть, балл | Сам-ая деят- ть |
|---------------------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------------|
| Женя Л. | 1 | 1,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | <i>1</i> <i>(33%)</i> |
| Дима В. | 2 | 1 | 2 | 2 | 1,5 | 2 | <i>1,8</i> <i>(60%)</i> |
| Катя Ш. | 1 | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | <i>1</i> <i>(33%)</i> |
| Маша С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | <i>1</i> <i>(33%)</i> |
| Валера М. | 2 | 2,5 | 2 | 2 | 2 | 1 | <i>1,8</i> <i>(60%)</i> |
| Сереза Л. | 1 | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1 | <i>1,2</i> <i>(40%)</i> |
| Паша М. | 2 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | <i>1</i> <i>(33%)</i> |
| Средний балл по классу | 1,5 (45%) | 1,6 (52%) | 1,2 (47%) | 1,2 (40%) | 1,2 (40%) | 1,2 (40%) | 1,25 б (42,6%) |

Шкала оценки:

3 балла- высокий уровень

2,5 балла- приближающийся к высокому

2 балла – средний уровень

1,5 балла – приближающийся к среднему

1 балл – низкий уровень

0 – 0,5 баллов – очень низкий уровень

Для большей наглядности результаты таблицы представим в диаграмме.

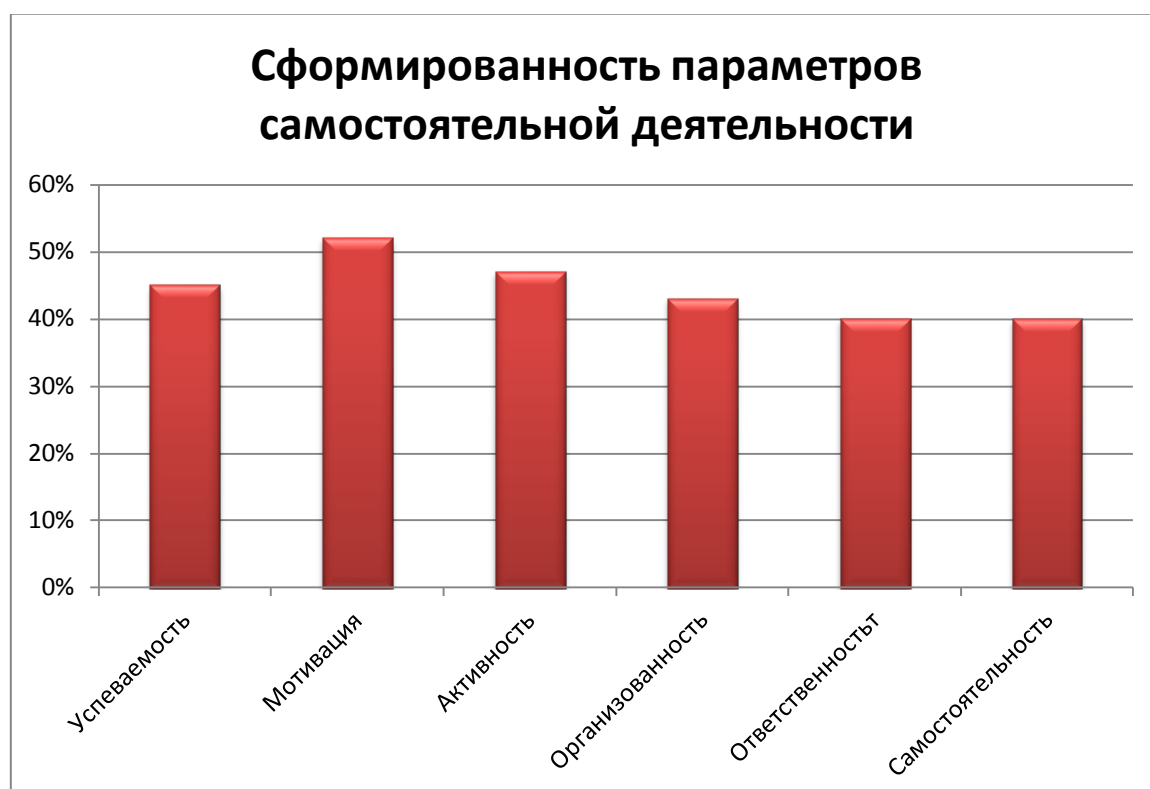


Рис. 3. Сформированность параметров самостоятельной деятельности

контрольного класса

Таким образом, анализируя таблицу и диаграмму мы видим, что контрольный класс имеет хороший процент мотивации (52%) и организованности (40%), при средней успеваемости (45%). Все результаты в классе средние.

Если определить сформированность самостоятельной деятельности по классу, она составит 1,25 балла, что составляет 42,6%.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень самостоятельности в экспериментальном классе низкий.

Ученики выполняют действия по готовому образцу (копирование). Это - подражание, постоянный и необходимый спутник учения. Ценность такой самостоятельности будет зависеть от того, какие образцы для подражания получает ученик. В среднем и старшем возрасте низкий уровень самостоятельности характеризуется применением знаний на уровне воспроизведения. Слабо выражена их системность, межпредметные связи. Поэтому предметные и общеучебные умения используются только в стандартных ситуациях. Слабо представлены умения, связанные с мыслительным анализом. Самоконтроль проявляется редко, главным образом на стадии констатации результатов деятельности. Мотивы носят ситуативный характер и связаны обычно с внешним побуждением. Познавательная потребность не выражена. Активность проявляется редко; ответственность чаще стимулируется внешним контролем. Выражена потребность в помощи товарищей, учителя.

Сравнительный анализ констатирующего эксперимента представлен в диаграмме.

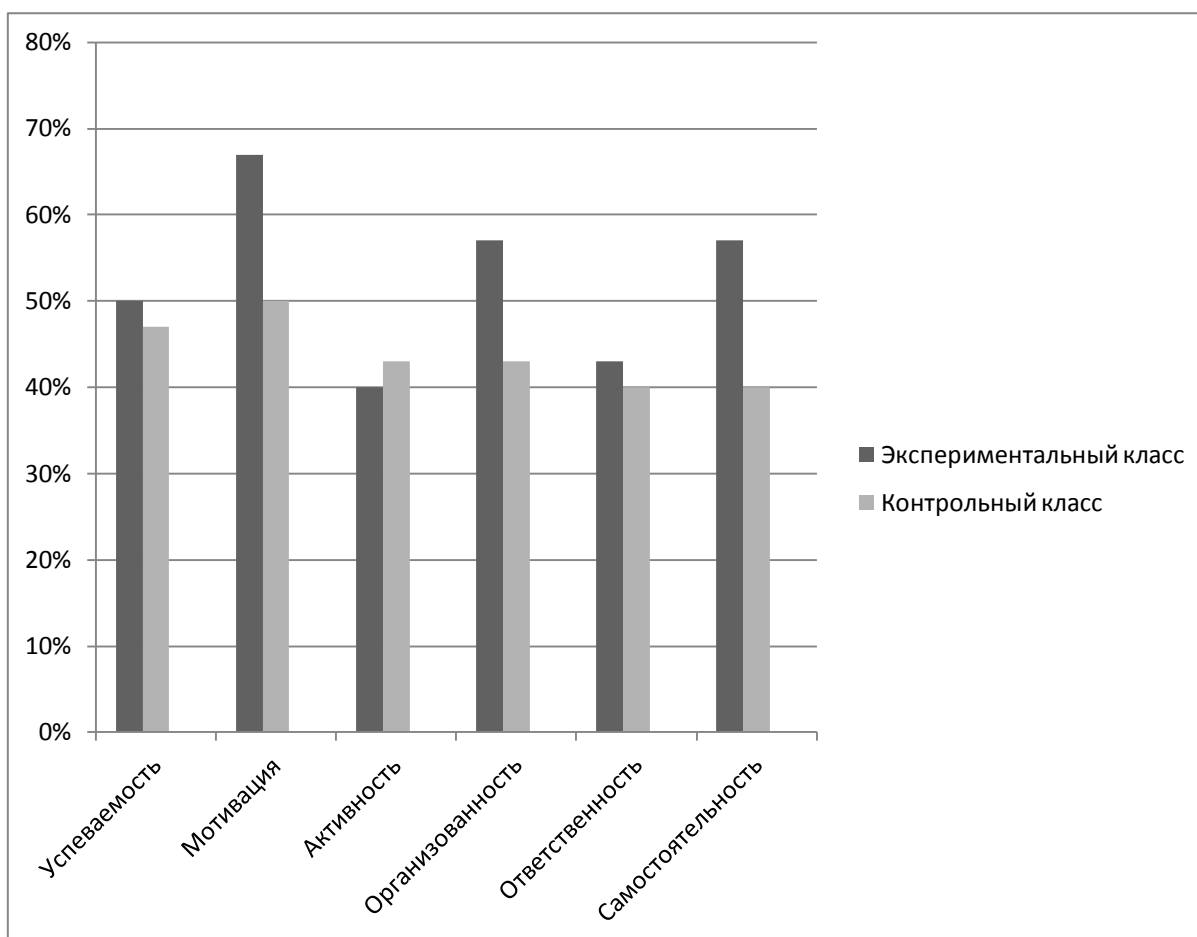


Рис 4. Сравнение результатов сформированности параметров самостоятельной деятельности экспериментального и контрольного классов.

При сравнении экспериментального и контрольного классов заметно, что по уровню сформированности параметров самостоятельной деятельности классы примерно одинаковы по основным параметрам.

В экспериментальном, 9 классе немного выше мотивация, ответственность и самостоятельность, но активность имеет средний уровень (1,2 балла). Применимо к данному классу можно сказать, что при основных высоких показателях, низкая активность, что объясняется нежеланием детей реализовывать свои возможности, также слабо развиты волевые процессы, влияют и особенности характера.

В контрольном классе при более низкой успеваемости и мотивации, тем не менее выше процент активности детей.

Диагностика «*Мое учение*» была выбрана в помощь педагогу-тьютору при осуществлении формирующего эксперимента, реализации программы внеурочного курса.

Результаты по методике «*Мое учение*» в экспериментальном классе представлены в диаграммах.

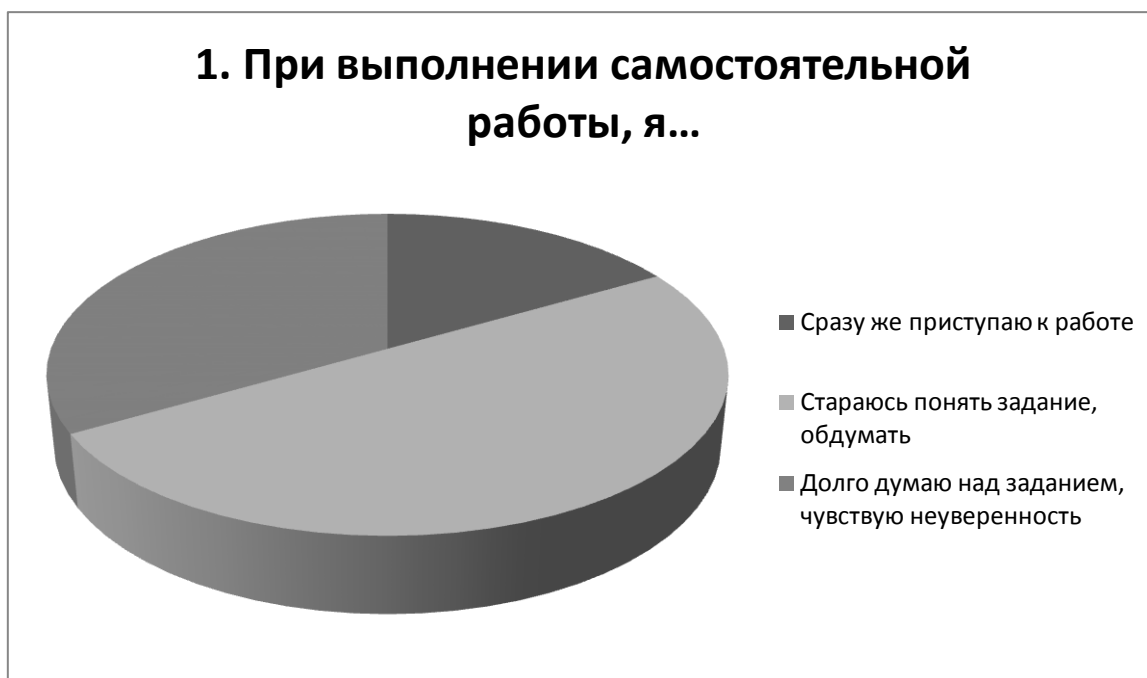


Рис 5. Вопрос 1.

Ответ на данный вопрос анкеты позволяет характеризовать индивидуальные особенности процесса самостоятельной деятельности. На основе анализа, выделяются учащиеся, которые приступают к выполнению заданий импульсивно, не вдумываясь в текст задания и иногда даже не дочитав его до конца (2 ученика, имеющие низкие результаты обученности). Этим детям педагог должен уделять внимание на начальном этапе.

Взвешенно, уверенно и спокойно работают 3 ребенка (лучшие ученики класса). И один обучающийся нерешительный, робкий, боящийся ошибиться, у которого затягивается ориентировочный этап работы.

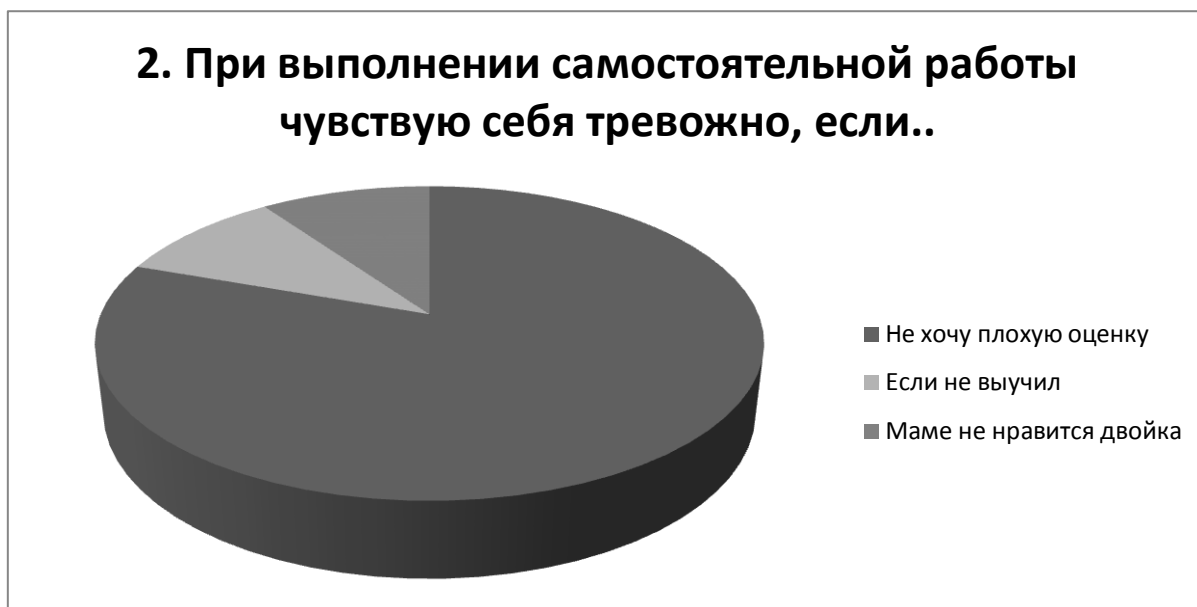


Рис. 6. Вопрос 2.

Многие ребята класса (4 человека) испытывают тревожность при выполнении самостоятельной работы, так как не хотят получить плохую отметку. Один ребенок волнуется из-за того, что оценка не понравится маме и 1 ребенок тревожен, если не выучил материал.

3. При выполнении самостоятельной работы я чувствую себя спокойно, если...

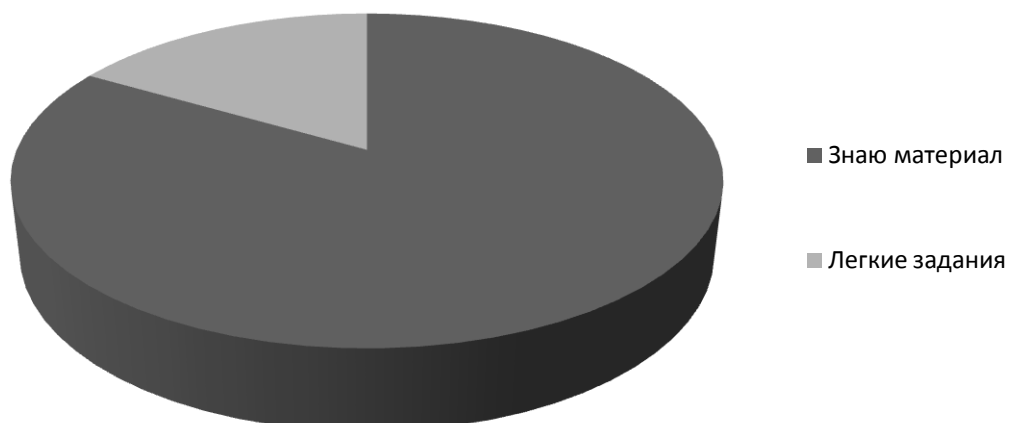


Рис. 7. Вопрос 3.

Почти все ребята чувствуют себя уверенно и спокойно при выполнении работы, если знают материал и 1 старшеклассник спокоен, если в работе легкие задания.

4. При выполнении самостоятельной работы трудности

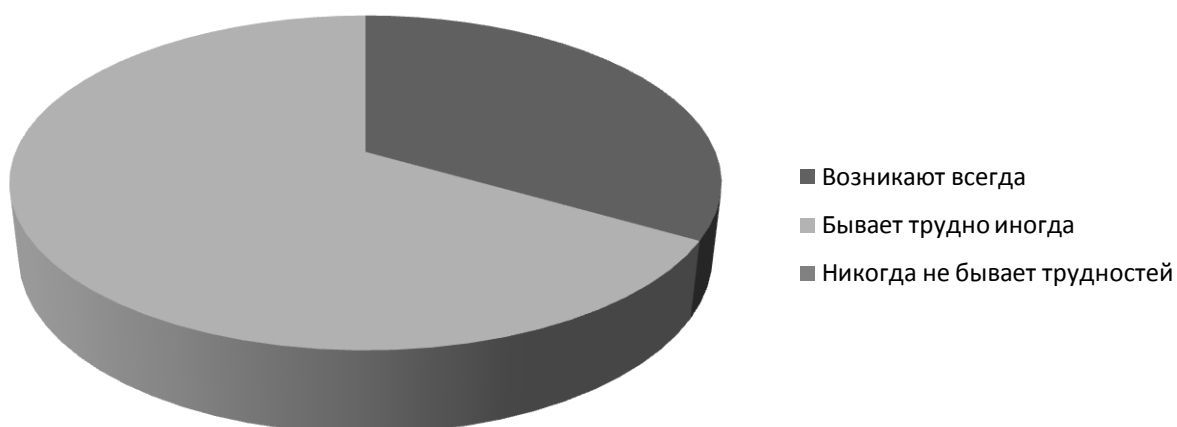


Рис. 8. Вопрос 4.

При выполнении самостоятельной работы у детей возникают разные трудности. 4 школьника испытывают трудности время от времени, и двое

детей затрудняются с ответами всегда. Обучающихся, у которых никогда нет трудностей – нет.



Рис 9. Вопрос 5.

По результатам методики, можно сказать об отношении учащихся к учению. Большинство ребят испытывают трудности при проверке своей работы. Глухие школьники, даже выполнив работу раньше времени, никогда ее не проверяют, а стремятся сдать учителю. Даже самый сильный ученик класса испытывает трудности при проверке своих работ (Никита Ч.).

Также 1 школьник не понимает, зачем выполняет самостоятельные работы.

По данной диагностике можно судить о разном эмоциональном состоянии детей при выполнении самостоятельной работы. Учителю видны типичные затруднения, которые возникают у школьников и следовательно, есть возможность их скорректировать.

Методика «Мое учение» также использовалась в исследовании, как качественная характеристика, выявляющая стимулы, которые стимулируют старшеклассников с нарушениями слуха к самостоятельной деятельности.

С результатами диагностики можно ознакомиться в сводной таблице.

Таблица 12.

Результаты диагностики «Учащиеся о стимулах».

| Вопрос | Варианты ответов | Кол-во об-ся, выбравших ответ |
|--|--|-------------------------------|
| 1. Старательно и с желанием выполняю самостоятельную работу, когда.. | А) интересное задание | 2 |
| | Б) работа важна для изучения предмета | 3 |
| | Самостоятельная работа нужна для моей профессии | 1 |
| 2. Я быстро включаюсь и начинаю работать, если.. | А) этого требует преподаватель | 2 |
| | Б) хочу, чтобы не было проблем на контрольной работе, экзамене | 4 |
| 3. Самостоятельная работа проходит успешнее, если выполняю задание: | А) один | 2 |
| | Б) с товарищем | 3 |
| | В) при непрерывном руководстве преподавателя | 1 |
| 4. Интерес к самостоятельной деятельности усиливается, если: | А) успешно выполняю задание | 4 |
| | Б) доброжелательная обстановка на занятии | 2 |

По результатам данной диагностики можно сказать, что вызывает и усиливает интерес к работе, успешность ее выполнения (4 человека) и доброжелательная обстановка на занятии. Более легкой и успешной самостоятельная работа кажется обучающимся, если она выполняется в группе. Об отсутствии внутренних мотивов при выполнении работы говорят ответы большинства детей из класса (3 человека), при выборе ответа «работа важна для изучения предмета». Обучающимся интересно выполнять самостоятельные работы, если они понимают материал, могут выполнить ее успешно, следовательно педагогу нужно приложить максимум усилий, подобрать такие методы и приемы работы, чтобы старшеклассникам было понятно и интересно.

Результаты контрольного эксперимента.

После апробации разработанной программы педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха, нами был проведен контрольный эксперимент на той же группе детей.

Результаты исследования уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха после апробации программы представлены в таблицах.

Таблица 13

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся 9 класса. Оценка преподавателем.

| Школьни к | Успеваем ость, балл | Мотива ция, балл | Активно сть, балл | Организов -сть, Балл | Ответств- сть, балл | Самост- ть, балл |
|--------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------|
| Денис Б. | 2 | 2 | 1,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |

| | | | | | | |
|--------------|---|-----|---|-----|-----|---|
| Вероника Б. | 1 | 2 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1 |
| Эдик Г. | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Эльвира Л. | 1 | 1,5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Василисса С. | 2 | 2,5 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Никита Ч. | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |

Таблица 14

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся 9 класса. Оценка обучающимися

| Школьники | Успеваемость, балл | Мотивация, балл | Активность, балл | Организованность, Балл | Ответственность, балл | Самостоятельность, балл |
|--------------|--------------------|-----------------|------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Денис Б. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Вероника Б. | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Эдик Г. | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Эльвира Л. | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| Василисса С. | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Никита Ч. | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |

Таблица 15

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся 9 класса. Оценка педагогами и обучающимися.

| Школьник | Успех, балл | Мотивация, Балл | Активность, балл | Организованность, балл | Ответственность, балл | Самостоятельность, балл | Самостоятельность |
|-------------------------------|----------------|------------------|------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------|
| Денис Б. | 2 | 2,5 | 2 | 3 | 2,5 | 3 | 2,5 (83%) |
| Вероника Б. | 1 | 2,5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1,5 (50%) |
| Эдик Г. | 1 | 2,5 | 1 | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,4 (46%) |
| Эльвира Л. | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1 | 2 | 1 | 1,4 (46,6%) |
| Василисса С. | 2 | 2,5 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 1,9 (63%) |
| Никита Ч. | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,5 | 3 | 2,6 (87%) |
| Средний балл по классу | 2 (66%) | 2,4 (80%) | 1,5 (50%) | 2 (66%) | 2 (66%) | 1,9 (63%) | 2,6 (65%) |

Шкала оценки:

3 балла- высокий уровень

2,5 балла- приближающийся к высокому

2 балла – средний уровень

1,5 балла – приближающийся к среднему

1 балл – низкий уровень

0 – 0,5 баллов – очень низкий уровень

Таким образом, мы видим, что уровень экспериментального класса значительно вырос. Обучающиеся класса достигли среднего уровня самостоятельности, который характеризуется такими результатами, как самостоятельный поиск информации, перенос умений и знаний в незнакомую ситуацию, ученики уже могут подвергать текст частичной реконструкции, пересказывать своими словами с опорой на схемы.

Если рассматривать личные показатели учеников, то наблюдается существенные сдвиги у всех обучающихся. Но особенно двух самых слабых учеников (Эльвира Л. с 33% до 46% и Эдик Г. до 46,6%), у которых вырос уровень сформированности некоторых параметров.

Таблица 16

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся контрольного класса. Оценка преподавателем.

| Школьни к | Успеваем ость, балл | Мотива ция, балл | Активно сть, балл | Организов -сть, Балл | Ответств- сть, балл | Самост- ть, балл |
|--------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------|
| Женя Л. | 0,5 | 1,5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Дима В. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Катя Ш. | 1,5 | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1 |
| Маша С. | 1,5 | 2,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 |
| Валера М. | 2 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 2 |

| | | | | | | |
|-----------|---|---|-----|---|-----|---|
| Сереза Л. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Паша М. | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1,5 | 1 |

Таблица 17

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся контрольного класса. Оценка обучающимися.

| Школьни к | Успеваем ость, балл | Мотива ция, балл | Активно сть, балл | Организов -сть, Балл | Ответств- сть, Балл | Самост- ть, балл |
|--------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------|
| Женя Л. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Дима В. | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Катя Ш. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Маша С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Валера М. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Сереза Л. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Паша М. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Таблица 18

Сформированность параметров самостоятельной деятельности обучающихся контрольного класса. Оценка педагогами и обучающимися.

| Школьни к | Усп- ть, балл | Мотива ция, балл | Акт-ть, балл | Орган- сть, балл | Ответст- сть, балл | Самост -ть, балл | <i>Сам-ая деят- ть</i> |
|---------------------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------------|
| Женя Л. | 0,5 | 1,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | <i>1 (33%)</i> |
| Дима В. | 2 | 1,5 | 2 | 2 | 1,5 | 2 | <i>1,8 (60%)</i> |
| Катя Ш. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,5 | <i>1 (33%)</i> |
| Маша С. | 1 | 1,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | <i>1 (33%)</i> |
| Валера М. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 1 | <i>1,8 (60%)</i> |
| Сереза Л. | 1 | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1 | <i>1,2 (40%)</i> |
| Паша М. | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | <i>1 (33%)</i> |
| Средний балл по классу | 1,4 (47%) | 1,6 (53%) | 1,4 (47%) | 1,2 (40%) | 1,3 (43%) | 1,3 (43%) | 1,46 (45%) |

Шкала оценки:

3 балла- высокий уровень

2,5 балла- приближающийся к высокому

2 балла – средний уровень

1,5 балла – приближающийся к среднему

1 балл – низкий уровень

0 – 0,5 баллов – очень низкий уровень

Анализируя таблицу, мы видим, что средний балл самостоятельной деятельности повысился и в контрольно классе, но очень незначительно (1,4 балла), обучающиеся почти достигли уровня, приближающегося к среднему. Но если рассматривать личные результаты детей, то можно увидеть, что изначально плохо успевающие ученики снизили балл по некоторым параметрам самостоятельной деятельности.

Итоговый сравнительный анализ.

Для большей наглядности результаты таблиц представим в диаграмме.

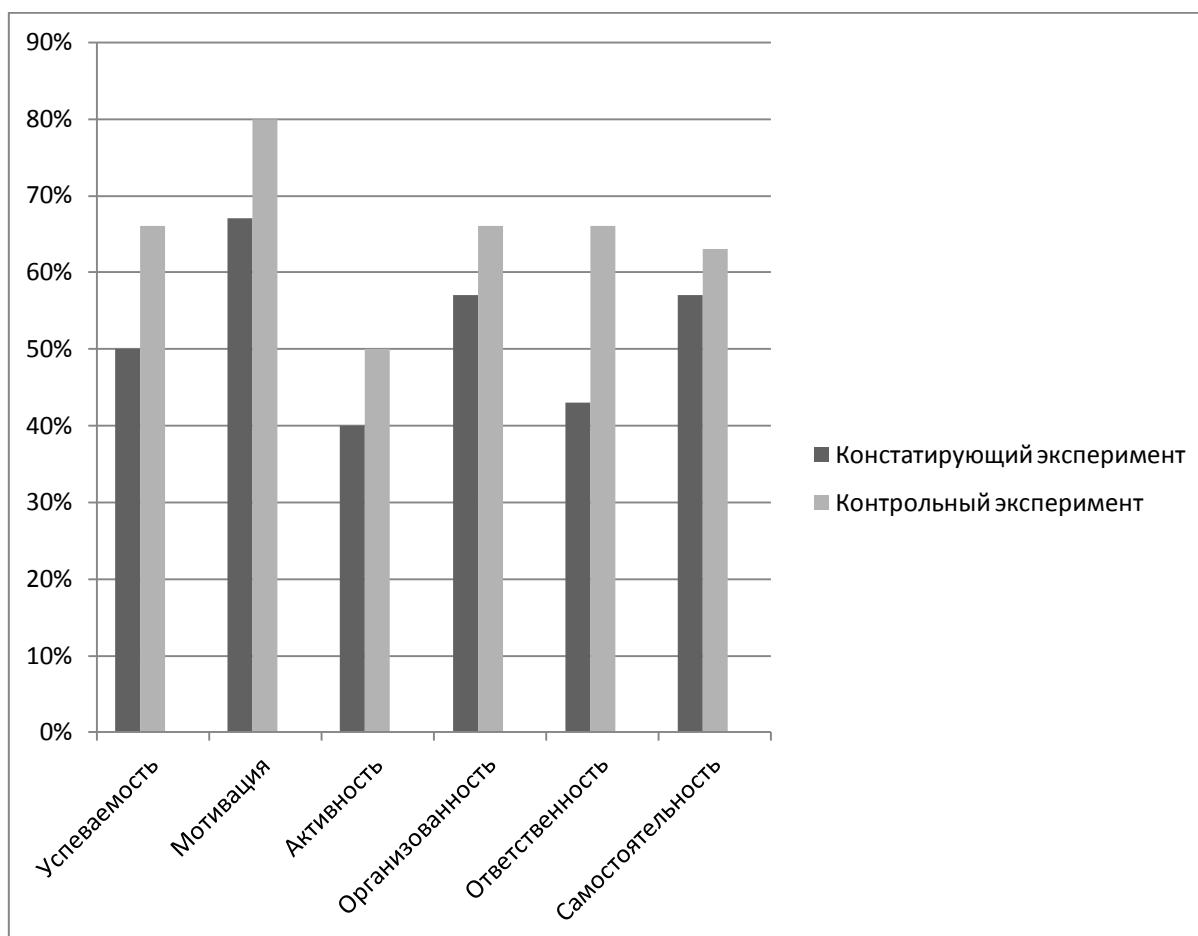


Рис 10. Сравнение результатов сформированности параметров самостоятельной деятельности констатирующего и контрольного экспериментов на 9 классе.

При анализе формирующего и контрольного экспериментов на экспериментальном, 9 классе, можно проследить увеличение всех характеристик сформированности самостоятельной деятельности.

После проведенного формирующего эксперимента можно наблюдать увеличение самого низкого показателя (активности детей) с 40% до 50%. Значительно возросла ответственность и успеваемость в контрольном эксперименте. Высокий показатель сформированности мотивации вырос еще больше и составил 80%.

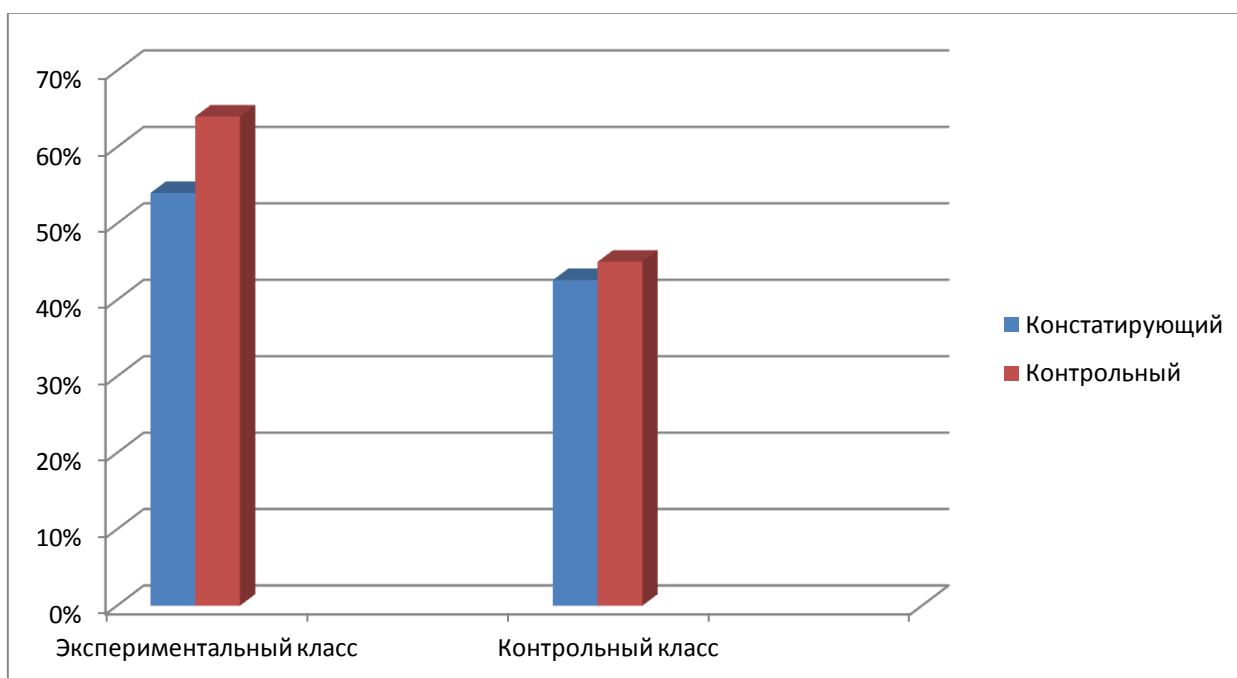


Рисунок 11. Сравнение результатов сформированности самостоятельной деятельности экспериментального и контрольного класса

Таким образом, подводя итоги проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы.

В экспериментальном классе уровень самостоятельной деятельности повысился с 54% до 64%, что является существенным улучшением уровня сформированности самостоятельной деятельности.

Также можно проследить значительное увеличение самого низкого показателя (активность детей) с 40% до 50%, возросла ответственность и успеваемость.

И самое главное, уровень самостоятельной деятельности класса достиг средних показателей.

Средний уровень (активно-поисковый) - это свободное применение ни в знакомой, стандартной ситуации. Цель работы, учебную задачу выдвигает учитель, но планировать ее решение ученик может уже сам. Выполняя типовые упражнения, примеры, излагая текст, ученик подвергает материал частичной реконструкции, суть вопроса умеет раскрыть своими словами, не копируя учебник или рассказ учителя. Проявляется интерпретирующая активность. Однако межпредметные умения, навыки обобщения и систематизации материала развиты недостаточно. Если учебная задача усложнена или требует творческого решения, как правило, возникают затруднения и неудачи. Успешно осуществляется взаимоконтроль и самоконтроль, но преимущественно после завершения работы. Сам же процесс деятельности контролируется слабо. Для этого уровня самостоятельности характерен чаще один, но устойчивый мотив (желание узнать новое, чувство долга и др.).

По контрольному классу также наблюдается небольшое повышение уровня самостоятельной деятельности, но совсем небольшое (с 42,6 % до 45%), что на 7,6 % меньше чем в экспериментальном классе. Повышение это можно объяснить тем, что уровень самостоятельной деятельности

повышается с возрастом обучающихся и общеразвивающей деятельностью школы.

Таким образом, можно сделать итоговый вывод, о важности и необходимости работы по формированию у старшеклассников с нарушениями слуха универсальных учебных действий инновационными средствами, в том числе приемами технологии развития критического мышления.

2.3. Методические рекомендации по педагогическому сопровождению формирования познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности по биологии в рамках реализации ФГОС

В старших классах на школьника обрушивается громадный объем информации, которую необходимо усвоить в сжатые сроки. Возникает необходимость самостоятельно работать с материалами учебников, книг, энциклопедий, статей и информационными ресурсами Интернет.

Впереди у старшеклассников поступление и обучение в ВУЗе, техникуме, училище, где необходима самостоятельность в планировании и организации своей деятельности.

В ходе анализа научно-методической литературы, федерального государственного образовательного стандарта, содержания программы специального курса внеурочной деятельности по биологии для старшеклассников с нарушениями слуха, сделаны выводы.

Для более качественной реализации программы специального курса внеурочной деятельности по биологии для старшеклассников, имеющих нарушение слуха, необходимо придерживаться ряда методических

рекомендаций, которые учитывают специфику деятельности с данной категорией детей, особенности их развития.

Методические рекомендации построены с учётом принципов дидактики. Они предполагают оптимальное сочетание методов, средств и форм в проведении работы.

1. Использование лично-ориентированного подхода в применении инновационных методов, что способствует определению оптимальных способов воздействия на детей с нарушением слуха.
2. Педагогическая поддержка старшеклассников с нарушением слуха должна быть очень внимательной, осторожной. Сопровождение не может быть постоянным, оно должно носить направляющий характер.
3. Среди старшеклассников с нарушениями слуха могут быть такие, которым может понадобиться реальная помощь. В этом случае важно определить реальные трудности, проблемы и оказать педагогическую поддержку и сопровождение.
4. Организация деятельности, совместно с учителем, вначале с максимально развернутыми действиями и по мере отработки умения операции, действия сворачивать.
5. Использование средств наглядности во время занятий, проведения обучающих игр, так как это позволит детям с помощью сохранных анализаторов (зрение, тактильные ощущения) более полно и точно воспринимать материал.
6. Организация дополнительной работы со сложными, научными терминами. Для лучшего их усвоения необходимо записывать используемые термины и контролировать их усвоение.
7. При работе акцентировать внимание, на том, что можно высказывать любые мысли, ошибаться, находить и исправлять свои и чужие ошибки.

8. Привлечение с помощью специальных заданий всех учащихся к активному участию в поиске более полных и правильных ответов.
9. Использование приемов, усиливающих восприятие существенных сторон изучаемого материала, полное и точное определение отличительных признаков изучаемых объектов, явлений, выделение в них наиболее существенных признаков.
10. Усвоенные приемы и техники отрабатывать на разном предметном материале и во внеурочной деятельности, а также отрабатывать приемы дома.
11. Поощрение обучающихся после достигнутых успехов, что является дополнительным стимулом к их дальнейшему развитию и улучшению приобретенных навыков.
12. На стадии рефлексии разными способами разряжать обстановку, чтобы снимать стеснительность, скованность, нежелание раскрывать свои эмоции перед классом.
13. Чаще обращать внимание на важные, но малозаметные детали объекта, что позволяет замечать существенные признаки.
14. Создание нестандартных ситуаций при использовании знаний; учить старшеклассников уточнять, дополнять, исправлять ответ соученика; найти другое решение
15. Закрепление алгоритма изучения новых приемов; выработка умений оперировать ранее полученными знаниями.
16. При выполнении заданий педагог должен отказаться от утвердительных ответов, в случае если ребенок уточняет, правильно ли он думает, отвечает.
17. Расставление совместно с обучающимися акцентов при работе над достоверностью и правдивостью материалов статей, текстов сети Интернет.

18. В ходе проведения занятий необходимо учитывать тип высшей нервной деятельности каждого конкретного ребёнка, особенности его психофизического развития.
19. Соблюдать в своей деятельности принципы здоровьесбережения, с целью сохранения и укрепления детского здоровья.
20. Во время проведения занятий должна формироваться положительная мотивация на пользование обучающимися устной речью и остаточным слухом.

Выводы по второй главе.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В экспериментальном и контрольном классе, до проведения формирующего эксперимента уровень сформированности параметров самостоятельной деятельности был низким, что характерно для обучающихся с нарушениями слуха.
2. Сформированность параметров самостоятельной деятельности неслышащих старшеклассников имеет несколько уровней: низкий (подражательно-пассивный), приближающийся к среднему, средний (активно-поисковый), приближающийся к высокому и высокий (интенсивно-творческий). До проведения формирующего эксперимента, дети экспериментальной группы имели уровень, приближающийся к среднему (54% в среднем по классу), а в контрольной группе – низкий уровень (42% в среднем по классу).
3. Невысокий процент был в обоих классах отдельно по каждому из параметров самостоятельной деятельности (успеваемости, мотивации, активности, организованности, ответственности и самостоятельности). Экспериментальный класс имел уровень мотивации, приближающийся к высокому (67%), при уровне активности (40%). Контрольный класс также имел уровень

мотивации, приближающийся к среднему (52%) и хорошую активность, но низкий процент организованности (40%).

4. В целом по экспериментальному классу самостоятельная деятельность до формирующего эксперимента имела уровень, приближающийся к среднему (54%). В контрольном классе сформированность параметров самостоятельной деятельности была на низком уровне (42,6%).
5. Для осуществления педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий (самостоятельное планирование и осуществления учебной деятельности) неслышащих старшеклассников нами был разработан и введен в практику курс внеурочной деятельности по биологии с применением инновационных технологий (элементы технологии развития критического мышления). Реализация курса на практике проходила с соблюдением принципов педагогического сопровождения. Курс внеурочной деятельности по биологии стимулировал неслышащих старшеклассников к самостоятельной, поисковой, творческой деятельности, которая запускает механизмы самообразования и самоорганизации, а следовательно, повышение самостоятельной деятельности старшеклассников с нарушениями слуха. На занятиях использовались различные формы организации учебной деятельности: выполнение самостоятельно, обсуждение в группе, представление результатов, поиск ошибок, недочетов. Каждое занятие состояло из трех основных этапов: вызов, осмысление и размышление.
6. При осуществлении формирующего эксперимента мы опирались на результаты диагностик «Мое учение» и «Учащиеся о стимулах», которые помогали педагогу-тьютору осуществлять индивидуальный дифференцированный подход к обучающимся класса, а также регулировать степень помощи некоторым обучающимся класса.

7. После окончания формирующего эксперимента в экспериментальной группе обучающихся, можно наблюдать значительное увеличение уровня сформированности самостоятельной деятельности по классу в целом (на 10 %) и отдельных обучающихся.
8. Анализ личных показателей обучающихся говорит о том, что более всего повысился уровень параметров самостоятельной деятельности у слабоуспевающих учеников (Эльвира Л., Эдик Г.), имеющих низкие показатели в ходе констатирующего эксперимента.
9. В контрольной группе было зафиксировано повышение уровня сформированности самостоятельной деятельности, но очень незначительное (2,4 %), что обуславливается увеличением уровня самостоятельной деятельности с возрастом обучающихся и развивающей деятельностью школы в целом.
10. Разница между уровнем сформированности самостоятельной деятельности неслышащих старшеклассников экспериментального и контрольного классов составила 7,6 % в пользу первого.
11. Опираясь на полученные результаты можно сделать вывод, что внедренный в практику курс внеурочной деятельности, содержащий элементы технологии развития критического мышления эффективен для повышения уровня сформированности самостоятельной деятельности неслышащих старшеклассников.

Заключение

Формирование познавательных универсальных учебных действий является способом повышения мотивации, активности, организованности и следовательно, самостоятельности старшеклассников с нарушениями слуха в урочной и внеурочной деятельности. При этом создаются благоприятные условия для формирования у них положительного отношения к учебному труду, выработки устойчивых мотивов учебной деятельности.

Педагогическое сопровождение процесса формирования познавательных универсальных действий требует сотрудничества учителя и ученика на уроке. Мастерство учителя с тьюторской компетенцией заключается в том, чтобы руководить работой школьников, переводя постепенно совместную деятельность в самоуправляемый процесс. Решение этой сложной задачи требует от учителя пополнения психолого-педагогических знаний, совершенствования педагогического мастерства.

В рамках данного исследования была проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме исследования: понятия стратегия педагогического сопровождения, познавательные учебные действия, в том числе познавательная самостоятельность, самостоятельная учебная деятельность. Также были рассмотрены параметры самостоятельной деятельности (мотивация, активность, ответственность, организация); особенности формирования познавательной самостоятельности у старшеклассников с нарушениями слуха.

Были подобраны диагностические методики, которые охватывают разные стороны в диагностике сформированности самостоятельной деятельности неслышащего старшеклассника. В результате эксперимента, были выявлены следующие особенности познавательной самостоятельности обучающихся: обучающиеся с нарушениями слуха имеют в основном

средний уровень мотивации, ответственности, но пониженный уровень активности; задания часто выполняют импульсивно, не вдумываясь в текст и не желают исправлять ошибки или испытывают трудности при проверке своих работ; при выполнении самостоятельных работ испытывают тревожность, так как у детей преобладают внешние мотивы над внутренними.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что необходима работа по формированию познавательной самостоятельности на уроках и во внеурочной деятельности, что поможет неслышащему старшекласснику самостоятельно осваивать материал, владея осмысленным поиском и выделением необходимой информации, осуществлять рефлекссию и планировать свою деятельность.

Была разработана и апробирована программа курса внеурочной деятельности по формированию самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности, в основе которой: педагогическое сопровождение старшеклассников с нарушениями слуха через овладение умениями ставить цель, планировать работу, организовывать ее выполнение, усваивая рациональные приемы деятельности, и как следствие управление своей учебной деятельностью.

Были разработаны и апробированы уроки и фрагменты уроков с применением инновационных форм деятельности на уроке.

После проведения формирующего эксперимента выявлена положительная динамика в сформированности уровня самостоятельной деятельности у неслышащих старшеклассников экспериментального класса.

По окончании эксперимента разработаны методические рекомендации. Эти методические рекомендации посвящены описанию деятельности учителя с тьюторской компетенцией, касающейся формирования познавательных

универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха. Рекомендации могут быть полезны учителям и воспитателям, работающим с данной категорией детей.

Таким образом, была экспериментально доказана эффективность осуществления педагогической деятельности по введению инновационных методов во внеурочную деятельность по биологии старшеклассников с нарушениями слуха.

Конечный результат работы педагога-тьютора по формированию познавательных универсальных действий у старшеклассников с нарушениями слуха имеет пролонгированное действие. Это, самостоятельность в планировании и организации своей деятельности старшеклассниками с нарушением слуха, поступление и успешное обучение их в ВУЗе, техникуме, а также усвоение ими общепринятых норм поведения и подготовленность к самостоятельной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск, 2007. 204 с.
2. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Образовательные технологии при реализации новых образовательных стандартов. Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4 (14). С. 70 – 76.
3. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 143 – 147.
4. Арестов В.З., Ермолаева Н.А. Обучение школьников навыкам самоконтроля, самообразования, формирование потребности в обучении, самореализации. Специальные образовательные условия и качество профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник трудов научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2015. – 316с.
5. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – Красноярск, 2015. – 308с.
6. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 203с.
7. Бондаревская Е.В. «Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания» - М: 1996. С. 29 – 36.
8. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Изд-во «Советский спорт», 2004. - 304с.

10. Волошина Е.А. Тьюторское сопровождение, как ресурс обновления образовательного процесса вуза в ходе решения задач модернизации высшего образования // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 / науч. Ред. Т.М. Ковалева; отв. Ред. А.А. Теров, О.Ю. Жилина. – М.: АПК и ППРО, 2009. – С.165-172.
11. Выготский Л.С. «Педагогическая психология». – М., 1999. 536с.
12. Газман О.С. «Неклассическое воспитание от авторитарной педагогики к педагогике свободы». – Серия “Библиотека Федеральной программы развития образования”. – М: Издательский дом “Новый учебник”, 2003. 268 с.
13. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415с.
14. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.
15. Жарова Л. В. Учить самостоятельности; кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993.- 205с.
16. Забоева, М.А. К вопросу о соотношении понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» / М.А. Забоева // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3 (19). – С. 43-48.
17. Зайр-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004. – 175с.
18. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013. – 308с.

19. Зыкова Ю.Г. Социальные и познавательные мотивы учебной деятельности младших школьников.// Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе/ Махачкала, 2016 г. С. 34 – 35.
20. Зыкова Ю.Г. Технология проблемно-диалогического обучения как средство формирования учебной мотивации младших школьников.// Образование и социализация личности в современном обществе/ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. С. 41 – 42.
21. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013. – 308 с.
22. Исследование связи учебной самостоятельности с другими характеристиками психического здоровья младшего школьника. Ушакова О.А. Научный руководитель канд.психол.наук Федоренко Е.Ю. Сибирский Федеральный Университет. Красноярск, 2014. С.10 – 15.
23. Казакова Л.В. Методическое проектирование как условие учебного сотрудничества учителя и учащихся в процессе обучения // Педагогика развития. Замыслы, достижения, возможности: материалы 8 науч.-практ. конф. Красноярск, 2002. С. 136-139.
24. Ковалева Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании: сб. ст. М., 2008.
25. Ковалева Т.М. и др. Профессия тьютор / Т.М. Ковалёва. – М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с.
26. Ковалёва, Т.М., Жилина, М.Ю. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения// Событийность в образовательной и педагогической деятельности/ Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Выпуск 1 (43), 2010. – С.84 – 91.

27. Ковель М.И. Педагогические задания в системе способа диалектического обучения для развития у учащихся интеллектуальных умений. Биология: учебно-методическое пособие/ М.И. Ковель, И.Д. Еремеевская, В.Л. Зорина. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2011. – 256с.
28. Колокольцова Г.Н. Метод проектов в рамках реализации компетентностного подхода к обучению детей с нарушениями слуха в начальной школе. // Реализация компетентностного подхода в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-методического семинара 2012-2013 гг. / под общ. Ред. Г.С. Птушкина. – Новосибирск: изд-во НГТУ, 2014. – 196с.
29. Кузьмичёва Е.П., Яхнина Е.З. Развитие устной речи у глухих школьников, Москва, 2003 год. 336 с.
30. Леонгард Э.И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования (Методическое пособие). Что важно знать родителям, воспитателям и учителям при обучении и воспитании детей с нарушением слуха., Москва, МГППУ/Отв. ред. С.А. Войтас – М.: МГППУ, 2011.– 278 с.
31. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. - С. 67;С. 319. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О.А.Козыревой : учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П.Астафьева, работающих со студентами- инвалидами и студентами с ОВЗ. – КГПУ, 2015. – 93 с
32. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. Воспитание и развитие личности: материалы научно-практической конференции / под ред. В.А. Горяниной. М., 1997. С.4-12.

33. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
34. Осмоловская И. М. Отечественная и зарубежная педагогика. Выпуск № 1 / 2011 развитие некоторых идей научной школы «Дидактика общего образования» в современных исследованиях. С. 28.
35. Педагогические стратегии становления личности в социокультурном образовательном пространстве: монография / под. общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.В. Игнатовой. - Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2015. - 276 с.
36. Петшак В. Эмоциональное развитие глухих детей. / Дисс. на соиск. уч. степ. д.п.н. – М., 1991. 173 с.
37. Пилипчевская Н.В., Адольф В.А. Тьюторская деятельность: вызовы времени и перспективы развития: монография. Красноярск, 2011. 224 с.
38. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности: пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образовательных учреждений I-II вида / [Д.Ю. Алексеевских и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Гуанитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 295с. – (Развитие и коррекция).
39. Речицкая Е.Г. Сурдопедагогика. – Москва, «Владос», 2004 год. 350с.
40. Речицкая Е.Г, Зуробьян С.А. Уроки русского и литературы в школе для слабослышащих детей. – М., Гуманитар. изд. Центр Владос, 2012. – 119с.
41. Рыбалкина, Н.В. Идея тьюторства - идея педагогического поиска / Н.В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология. - Томск, 1996. - С. 15-30
42. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников/М.: «Сентябрь», 2003.-204с.
43. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

44. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активации саморазвития личности. Спб. 1992. 128с.
45. Соловейчик С.Л. «Воспитание школы. Статьи для своей газеты». – М.: Издательство “Первое сентября”, 2002. С. 5 - 6
46. Спиридонова С.А. Проблемно-поисковый метод как способ мотивации к чтению. // Реализация компетентностного подхода в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-методического семинара 2012-2013 гг. / под общ. Ред. Г.С. Птушкина. – Новосибирск: изд-во НГТУ, 2014. – 196с.
47. С.В.Столбунова, «Развитие критического мышления. Апробация технологии» // Русский язык. N28 (316), 16-31.07.2003. с. 25 - 28.
48. Ускова И.А. / Активные формы работы на уроках и во внеурочное время как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся с нарушениями слуха. // Реализация компетентностного подхода в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-методического семинара 2012-2013 гг. / под общ. Ред. Г.С. Птушкина. – Новосибирск: изд-во НГТУ, 2014. – 196с.
49. ФГОС: формирование и развитие познавательных универсальных учебных действий средствами Способа диалектического обучения. Учебно-методическое пособие. / Г.В. Глинкина, М.И. Ковель, М.А. Митрухина, В.Л. Зорина. - Красноярск, 2015. 304с.
50. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во обр-ния и науки РФ. М.: Просвещение, 2014. 48 с.
51. Филатова Т.А., Кононенко И.О. Формирование познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха на уроках естественнонаучного цикла в рамках ФГОС. // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: сборник

материалов 10-й международной науч.-практ. Конф., (г. Махачкала, 22 мая, 2016г.) – Махачкала: ООО «Апробация», 2016 – 118с.

52. Филатова Т.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий у старшеклассников с нарушениями слуха на уроках биологии в рамках ФГОС. // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы X Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе», посвященной памяти выдающегося ученого педагога, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Марии Ивановны Шиловой (1933-2015) /ред.кол. Краснояр. Гос.пед. ун-т им. ВП. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 548с.

53. Флери В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, свойственным их природе. — СПб., 1835. — С. 27.

54. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

55. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие. Пер. с немецкого. В 4-х т. – М.: Генезис, 1999. 115 с.

56. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. академия наук, Рос. академия образования; под ред. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд.. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

57. Шамова Т.И. Активизация учения школьников – М.: Педагогика, 1982.- 208 с.

58. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. - Если малыш не слышит. М, Просвещение, 1995.Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность и её

событийные характеристики // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Выпуск 1 (43), 2010. – С.22 – 35.

59.Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журн. практ. психолога. 1999.№3. С. 101- 119.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Программа курса внеурочной деятельности по формированию самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности

«Педагогическое сопровождение формирования познавательных универсальных учебных действий старшеклассника с нарушением слуха».

Современное образование ориентировано на обучение, воспитание и развитие конкурентоспособной личности, способной применять полученные знания на практике, ориентироваться в различных ситуациях.

Это отражается в Государственной программе РФ «Развития образования » на 2013-2020 г., в Законе об образовании. Главной целью образования в настоящее время становится воспитание личности способной к самоопределению, саморазвитию и самосовершенствованию.

Цель: развитие навыков самостоятельной деятельности старшеклассников с нарушением слуха при работе с информацией.

Задачи:

1. Повышение мотивации и активности старшеклассников с нарушением слуха на уроке биологии и во внеурочной деятельности.
2. Овладение старшеклассниками с нарушением слуха техниками и приемами, развивающими самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности.
3. Овладение старшеклассниками с нарушением слуха осмысленным поиском и выделением необходимой информации.
4. Приобретение старшеклассниками с нарушением слуха умений преобразования текста в схему и обратно.

Основные понятия курса: самостоятельность, познавательная самостоятельность, технология развития критического мышления, способы и приемы технологии развития критического мышления, рефлексия, аргументация, объяснение, доказательство, опровержение, вывод, оценка, самооценка, экспертная оценка.

Требования

Учащиеся должны знать:

правила составления синквейна, кластера, знать и понимать основные понятия программы.

Учащиеся должны уметь:

принимать взвешенные решения; работать с информацией; анализировать различные стороны явлений; применять знания в новой ситуации; аргументировать свои мысли, выделять главную мысль, проблемный вопрос; делать выводы по теме; осуществлять экспертную оценку сообщений, докладов, презентаций; устанавливать причинно-следственные связи; находить ошибки в собственных и чужих текстах; работать самостоятельно и в группе.

Курс рассчитан на 26 учебных занятий.

Содержание курса

Роль самостоятельной работы в учебном процессе школы и других учебных заведений. Инновационные приемы работы на уроке и их польза.

Правила логики.

Логические процедуры критического мышления. Объяснение, доказательство и опровержение, довод, аргументация, опровержение, вывод, оценка и самооценка. Рефлексия.

Дискуссии и дебаты по темам. Работа над печатными статьями и статьями в Интернете. Просмотр фрагментов телепередач и документальных фильмов, дискуссии. Написание коротких эссе по темам курса. Обзор высказываний великих деятелей, ученых. Написание мини сочинений по темам, поиск своих и чужих ошибок.

Алгоритм техник. «Синквейн», «Кластер», «Фишбоун», «Корзина идей», «Инсерт», «Метод шести шляп мышления Эдварда Де Боно», «Тонкие и толстые вопросы», «Перепутанные логические цепочки», «Кубик», «Верные и неверные утверждения».

Экспертная оценка выступления. Наличие ошибок, культура речи, оформление компьютерной презентации, регламент времени.

*Конспект урока, разработанного по методу развития критического мышления «6 думающих шляп»
«Алкоголь: пить или не пить?»*

Цели и задачи:

- систематизировать знания учащихся о воздействии алкоголя на организм человека; выявить признаки алкоголизма и причины употребления алкоголя; рассмотреть статистические данные по употреблению алкоголя в мире и стране;
- развивать навыки самостоятельной работы с текстом;
- развивать творческий потенциал учащихся: составление плакатов, информационных листовок, лозунгов;
- развивать умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы и собственные умозаключения;
- формировать потребность бережного отношения к своему здоровью;
- корректировать устную речь учащихся, расширять словарный запас.

Оборудование: интерактивная доска, компьютеры, проектор, презентация, шляпы 6 цветов, ватман, фломастеры, цветные карандаши, ручки, листы бумаги, дидактический материал.

Учащиеся: неслышащие и слабослышащие дети. Урок рассчитан на 4-5 часов.

Ход урока:

Последовательность шляп определяется исходя из решаемой задачи. Как правило, обсуждение начинается в белой шляпе, то есть надо собрать и рассмотреть все имеющиеся факты. Затем исходные данные рассматриваются в негативном ракурсе – в **черной шляпе**. После этого

наступает очередь желтой шляпы, и в обнаруженных фактах находят позитивные стороны. После того как проблема рассмотрена со всех сторон и собран материал для анализа, дети надевают изобретательную, творческую зеленую шляпу.

Руководитель, учитель в **синей шляпе**, внимательно контролирует процесс. Новые идеи анализируются в черной и желтой шляпе. Глухим учащимся лучше записывать все мысли, идеи на бумагу. А в конце подводится итог дискуссии, можно составить интеллект-карту.

Синяя шляпа – управление процессом. Педагог, ведущий надевает синюю шляпу. Вводное слово учителя: «Последнее десятилетие общество России остро столкнулось с проблемой злоупотребления спиртными напитками своими согражданами. Привычное и веселое российское застолье с чрезмерным употреблением алкогольных напитков постепенно перерастает в болезнь — алкоголизм. Мы попробуем разобраться в причинах, вызывающих алкоголизм и последствиях этого страшного заболевания»

Белая шляпа. Затем ведущий предлагает надеть белую шляпу и направить внимание на имеющуюся или недостающую информацию. Надев белую шляпу, задаются вопросы такого рода: "Какая информация у нас есть?"; "Какая информация нам нужна?".

Ученики ищут информацию: что такое алкоголизм, какие напитки относят к алкогольным, признаки алкоголизма, причины алкоголизма и его последствия, статистика употребления алкоголя в стране.

Черная шляпа. Выделяются и озвучиваются спорные моменты, можно попробовать опровергнуть негативные последствия алкоголизма. Учащимся предлагается список статей и сайтов, где они могут найти информацию, или предлагаются подготовленные учителем статьи и тексты по тематике.

Отвечаем на вопросы:

1. Насколько правдива информация, которая рассказывает о негативных последствиях алкоголя?

2. Откуда берется эта информация?

На начальном этапе работы по технике можно предложить ребятам схему, для мышления в черной шляпе (оценивание достоверности статей).

Абсолютные факты (всегда правда, обычно правда) -> Относительные факты (часто правда; скорее да, чем нет) -> Оценки, суждения (иногда правда) - > Эмоции.

Желтая шляпа. Под желтой шляпой мы находим достоинства и преимущества алкогольных напитков. Поиск доводов, говорящих о том, что алкоголь полезен в небольших дозах (красное вино), о культуре употребления алкоголя в разных странах, о том, как употреблять алкоголь в небольших количествах и не приобрести зависимость. Отвечаем на вопросы: Почему люди употребляют спиртное? Чем привлекает их состояние опьянения? Можно рассмотреть два основных свойства алкоголя, обладающих высокой значимостью для пьющих людей:

1. Способность алкоголя вызывать эйфорию и поднимать настроение;
2. Транквилизирующие свойства алкоголя – его способность устранять стрессы, страхи, навязчивые идеи и вызывать безмятежное настроение.

Зелёная шляпа. Найти высказывания великих, известных людей о вреде и пагубном воздействии алкоголя на организм. Можно разобрать какое-либо высказывание, высказать свое отношение к алкоголю, алкоголикам. Можно пофантазировать, какие способы избавления от алкогольной зависимости появятся в будущем, какая альтернатива алкоголю есть или появится, по способу воздействия на организм.

Также можно предложить подборку плакатов по теме, придумать им название, попробовать догадаться с какими целями их нарисовали? Нарисовать плакаты, рисунки и листовки «О вреде алкоголя» самим.

Задание для **Желтой и Черной шляпы**: разделите лист на две части. Найди возможные плюсы и минусы в данной ситуации.

Николай, мужчина 45 лет имеет семью с 2 детьми, выплачивает кредит за недавно приобретенный автомобиль. Начальник ему сообщил, что он попадает под сокращение на работе. Николай расстроенный, растерянный и с мрачными мыслями выходит с работы. Домой он идти не хочет, а заходит в ближайший бар и заказывает бутылку спиртного.

Красную шляпу надевают на короткий промежуток времени после каждой шляпы, чтобы ребята могли выразить свои эмоции. Отвечаем на вопросы: какие эмоции вы испытали при чтении текстов и статей, рисовании плакатов, что вы думаете о мнениях ваших одноклассников, с кем вы не согласны? Хотели бы вы, чтобы ваши близкие употребляли алкоголь?

Вывод, обобщение синей шляпы: «На уроке мы разбирались в данной проблеме, обсуждали ее со всех сторон. Надеюсь, у вас сложилось свое личное мнение по этому поводу, вы располагаете важной информацией и это поможет вам в личной жизни». В заключение, на основании записей можно составить интеллект-карту.

Варианты примерки шляп могут быть разными: все участники надевают одинаковые шляпы (более подходящий для глухих старшеклассников); класс из 6 человек делится на мини-группы, по 2 человека, которые выбирают себе цвет шляпы; каждый учащийся выбирает себе шляпу и работает в ней индивидуально.

Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках предметного цикла и во внеурочной деятельности учит

старшекласников работать с информацией по-новому, более самостоятельно, осмысленно, соотнося тексты с собственным опытом и в итоге, формируя собственное мнение о биологическом явлении, процессе.

Важно, чтобы ученик с нарушенным слухом на уроке не был пассивным объектом воздействия, а мог самостоятельно найти необходимую информацию, обменяться мнением по определенной проблеме со своими сверстниками, участвовать в дискуссии, находить аргументы и контраргументы. Этому способствует экспертная оценка доклада, сообщения, презентации.

План экспертизы ответа и презентации

1. Автор
2. Тема
3. Полнота раскрытия содержания (при необходимости дополнить или указать проблемы, которые не освещены)
4. Оформление и компьютерный дизайн:
 - оформление титульного листа
 - ссылка на источники информации
 - читаемость шрифта
 - композиция слайда
 - качество фотографий
5. Грамотность (письменная)
6. Учёт регламента времени
7. Общее впечатление
 - новую информацию:
получили / не получили
 - интересно / не интересно
 - понравилось / не понравилось
8. Оценка

(учитель прислушивается к оценке, но последнее слово за учителем)
10. Подпись эксперта

Лист оценивания (по 5-балльной шкале)

| Ф.И., тема | Подбор материала | Оформление презентации | Формулировка ответа | Полнота раскрытия содержания | Грамотность речи | Оценка |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|---|-----------------------------|---------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Работы оценил _____

Лист оценки преподавателем самостоятельной деятельности школьников

Успеваемость:

1. Отличная – 3б.
2. Хорошая – 2б.
3. Средняя – 1б.
4. Низкая – 0б.

Мотивация (побуждение к деятельности):

1. Устойчивый комплекс мотивов – 3б.
2. Один устойчивый мотив – 2б.
3. Ситуативные мотивы – 1б.
4. Положительная мотивация не проявляется – 0б.

Активность:

1. Творческая активность – 3б.
2. Интерпретирующая активность – 2б.
3. Воспроизводящая активность – 1б.
4. Пассивность – 0б.

Организованность:

1. Планирование этапов и способов деятельности. Организация рабочего места и средств. Планирование времени – 3б.
2. Организация рабочего времени и средств. Планирование времени – 2б.
3. Организация рабочего времени и средств – 1б.
4. Свойство не проявляется – 0б.

Ответственность:

1. Работы всегда выполняется без внешнего контроля – 3б.

2. Работа чаще всего выполняется без внешнего контроля – 2б.
3. Работа выполняется только в условиях внешнего контроля – 1б.
5. Работа не выполняется успешно и в условиях внешнего контроля – 0б.

Самостоятельность:

1. Используется комплекс умений. Перенос умений. – 3б.
2. Умения используются в стандартных ситуациях без внешней помощи – 2б.
3. Умения используются при частичной помощи – 1б.
4. Свойство не проявляется – 0б.

«Диагностика параметров самостоятельной деятельности школьников»

Лист самооценки учащимися самостоятельной деятельности (СД)

Задание: отметить в каждом параметре один из показателей.

Успеваемость:

1. Отличная
2. Хорошая
3. Средняя
4. Низкая

Мотивация (побуждение к деятельности):

1. Меня побуждает к деятельности несколько причин
2. Одна причина
3. Мои мотивы (причины) всегда разные
4. Меня ничто не побуждает к самостоятельной деятельности

Активность:

1. Я активен, предлагаю что-то сделать, если нужно исследовать, творчески выполнить задание.
2. Мне нравятся несложные задания, но которые требуют размышления, объяснения своими словами.
3. Я активно выполняю только легкие задания.
4. При выполнении самостоятельной работы я всегда пассивен (нет желаний)

Организованность (самостоятельное планирование):

1. При выполнении самостоятельной работы, я умею приготовить рабочее место, инструменты, умею планировать свое время, итоги работы и способы деятельности.
2. Умею подготовить рабочее место и инструменты, планировать свое время
3. Наверное умею хорошо приготовить рабочее место и инструменты труда
4. Я не умею организовать свою самостоятельную работу без посторонней помощи.

Ответственность:

1. Могу выполнить задание любой сложности без помощи взрослого, умею ставить цель самостоятельной работы.
2. Без помощи могу выполнить задания средней сложности.
3. Обычные, простые задания выполняю только с помощью взрослого.
4. При выполнении заданий всегда нуждаюсь в помощи взрослого.

Диагностика 2 «Мое учение»

Задание: внимательно прочитайте текст, допишите, что отражает особенности вашей учебной деятельности.

1. При выполнении самостоятельной работы я

- 1) Сразу же приступаю к работе, работаю всегда быстро, даже если допускаю ошибки;
- 2) Сначала стараюсь понять задание, тщательно обдумываю его, но потом работаю уверенно
- 3) Очень долго обычно думаю над заданием, не решаюсь сразу приступить к выполнению задания, чувствую себя неуверенно

2. При выполнении самостоятельной работы я всегда очень волнуюсь, чувствую себя тревожно, потому что.....

3. При выполнении самостоятельной работы я чувствую себя всегда спокойно, потому что.....

4. При выполнении самостоятельной работы трудности у меня:

А. Бывают всегда б. Бывают иногда в. Никогда не бывает

5. Чаще всего я

А. Не понимаю, зачем выполняю работу б. не понимаю задание

В. Не знаю, как выполнять задание 4. Не умею контролировать ход своей работы

Д. не знаю, как проверить свою работу Е. Не могу правильно распределить время

Методика 3. «Учащиеся о стимулах»

Цель: выявить оценку учащимися стимулов самостоятельной учебной деятельности; характер влияния стимулов на деятельность учащихся.

1. Старательно и с желанием выполняю самостоятельную работу, когда:

А) интересное задание Б) работа важна для изучения предмета

В) когда самостоятельная работа нужна для моей профессиональной подготовки

Г) считаю, что смогу ее выполнить д) хочу заслужить одобрение

2. Я быстро включаюсь, начинаю работать, если:

А) этого требует преподаватель б) хочу, чтобы не было проблем на контрольной работе, экзамене

В) свой ответ

3. Самостоятельная работа проходит успешнее, если выполняю задание:

А) один б) с товарищем в) при непрерывном руководстве преподавателя

4. Интерес к самостоятельной деятельности усиливается, если:

А) успешно выполняю задание б) доброжелательная обстановка на занятии

В) преподаватель одобряет работу г) применяется зачетная система