

МОСКОВСКИЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА
И ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени В. И. ЛЕНИНА

Специализированный совет К 053.01.13

На правах рукописи

КРАВЕЦ Нина Павловна

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ
ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ
ВНУТРИКЛАССНОГО ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

Специальность 13.00.03 – специальная педагогика

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

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

Москва 1991

Работа выполнена в Научно-исследовательском институте педагогики Украинской ССР.

Н а у ч н ы й р у к о в о д и т е л ь:

доктор педагогических наук,
профессор ЕРЕМЕНКО И. Г.

О ф и ц и а л ь н ы е о п п о н е н т ы:

доктор педагогических наук,
профессор СИНЕВ В. Н.

кандидат педагогических наук,
доцент ПУЗАНОВ Б. П.

Ведущее учреждение – Минский государственный педагогический институт имени А. М. Горького.

Защита диссертации состоится « 19 » июня 1991 года на заседании специализированного совета К 053.01.13 по присуждению ученой степени кандидата педагогических наук в Московском ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени педагогическом государственном университете имени В. И. Ленина – 117571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке университета – 119435, г. Москва, Малая Пироговская, д. 1.

Автореферат разослан « 15 мая » 1991 года.

Ученый секретарь специализированного совета
ЧЕЧЕТКИН Ю. В.



ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Успешность подготовки умственно отсталых школьников к самостоятельной жизни в значительной мере зависит от всестороннего учета в коррекционно-воспитательном процессе уровня их познавательных возможностей. Наиболее благоприятные условия для реализации этого требования создаются при дифференцированном обучении, разработке которого был посвящен ряд исследований / Т.А.Власова, В.В.Воронкова, Г.М.Дульнев, И.Г.Еременко, Н.П.Павлова, В.Г.Петрова и др./.

Использование результатов данных исследований позволило решить многие дидактико-методические вопросы организации и осуществления дифференцированного обучения. Однако, в силу определенных причин, даже такие условия не способствовали разрешению существовавшего в практике противоречия между познавательными возможностями учащихся и педагогическими требованиями к ним. Это особенно ярко проявлялось в тех случаях, когда в классах обучались ученики с различным уровнем готовности к обучению. Выходом из создавшегося положения явилось осуществление во вспомогательных школах внутриклассного дифференцированного обучения. Но внутриклассная дифференциация поставила новую проблему: как подготовить учащихся к самостоятельной учебной работе, необходимость в использовании которой постоянно возникала в учителя.

Анализ дефектологической литературы показал, что данный вопрос не являлся предметом специальных исследований. Это и предопределило направление настоящего исследования.

Объектом исследования явился процесс учебной деятельности младших умственно отсталых школьников.

Предмет исследования - способы организации самостоятельной деятельности умственно отсталых детей в условиях внутриклассного дифференцированного обучения.

Цель исследования - разработать систему приемов специальной организации учебной деятельности школьников для успешного осуществления их внутриклассного дифференцированного обучения.

Гипотеза исследования. Как показали предварительные исследования, одним из основных препятствий в осуществлении внутриклассного дифференцированного обучения во вспомогательной школе является отсутствие у учащихся умений работать самостоятельно на тех этапах урока, когда в этом возникает необходимость. Исходя из этого, в качестве рабочей гипотезы выдвинуто предположение о том, что вышеуказанное затруднение

может быть преодолено при условии, если в процесс обучения включить систему упражнений, направленных на формирование у учащихся умений самостоятельно работать при выполнении различных учебных заданий, обеспечить процесс положительного переноса усвоенных учащимися умений самоорганизации своих действий в учебные ситуации, которые возникают в процессе внутриклассного дифференцированного обучения при чередовании видов их деятельности на уроке.

В соответствии с целью и гипотезой в ходе исследования решались следующие задачи:

1/ изучить состояние разработанности проблемы самостоятельной учебной деятельности младших умственно отсталых школьников в общей и специальной литературе;

2/ определить готовность к внутриклассному дифференцированному обучению детей, поступивших в первый класс;

3/ разработать способы обучения первоклассников самостоятельному осуществлению собственных познавательных действий, необходимых для обучения при внутриклассной дифференциации;

4/ обосновать основные условия организации учебных действий учащихся на основе деятельностного опосредования учебного процесса.

Исследование проводилось в течение 1980-1990 гг. Им было охвачено около 600 учащихся младших классов вспомогательных школ Винницкой области и вспомогательных школ № 8 и № 16 Киева. Для сравнения данных о развитии исследуемых качеств у нормальных и аномальных детей осуществлено их изучение у 72 учеников массовой школы № 48 Киева.

Научная новизна и теоретическая, значимость исследования состоит в том, что в нем развивается идея осуществления дифференцированного обучения младших умственно отсталых школьников / в частности, в пределах одного класса с разнородным составом учащихся/, обосновывается необходимость специального формирования деятельностных умений учащихся, использование которых обеспечит их успешное внутриклассное дифференцированное обучение, а также система формирования самостоятельной учебной деятельности умственно отсталых учеников младшего школьного возраста с разным уровнем готовности к обучению.

Практическая значимость исследования. Материалы диссертации могут быть использованы для совершенствования методов и приемов обучения и воспитания умственно отсталых школьников, направленных на усиление их

самостоятельности в учебной деятельности в условиях дифференцированного обучения, в частности, внутриклассного.

Теоретическую основу исследования составили достижения дефектологической науки в области специального обучения и воспитания учащихся вспомогательных школ, коррекции их развития, а также результаты научных разработок проблемы дифференцированного обучения учащихся в норме и патологии, в частности, условий его успешного осуществления.

Внедрение и апробация работы. Материалы исследования были доложены на республиканских педагогических чтениях по дефектологии /Луцк, 1987/, на областных конференциях учителей вспомогательных школ Винницкой области /1982-1987/, на заседаниях лаборатории олигофренопедагогики НИИ педагогики УССР /1984-1990/, на отчетно-практических конференциях НИИ педагогики УССР /1988-1980/, на межвузовской научно-практической конференции /Киев, 1990/.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Для осуществления дифференцированного обучения необходимо глубоко изучить готовность детей к школьному обучению, в частности, знать уровень их обученности, в том числе сформированность умений работать самостоятельно, обучаемость, умение обобщать и абстрагировать учебный материал, отношение к обучению. Только совокупность этих данных обеспечит правильную организацию дифференцированного обучения различных групп детей в одном классе.

2. Успешное функционирование внутриклассного дифференцированного обучения возможно при условии, когда ученики умеют работать самостоятельно, что является основой проведения внутриклассной дифференциации. Это вызывает необходимость специальной разработки системы упражнений по формированию в учащихся умений самостоятельной деятельности.

3. Формирование в учащихся деятельностных умений предусматривает определенную поэтапность, дидактически обусловленную системность работы, достаточную упражняемость в выработке в учеников универсальной структуры деятельности, которую они смогут самостоятельно применять в различных формах работы на уроке.

СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

Во введении дано обоснование актуальности проблемы исследования, формулируется его цель, задачи, гипотеза, теоретическая и практическая значимость, освещаются формы апробации и внедрения результатов в практику, раскрываются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе - "Проблема самостоятельной деятельности и дифференциация обучения умственно отсталых школьников" - на основе обзора общей и специальной педагогической и психологической литературы и учета собственного опыта, а также изучения педагогического опыта учителей вспомогательных школ показано значение и место самостоятельной деятельности в дифференцированном обучении учащихся младших классов вспомогательной школы, проанализированы современные подходы к методике ее формирования. Анализ показал, что вопросы организации самостоятельной учебной деятельности умственно отсталых детей не являлись предметом специального исследования. В работах советских дефектологов они нашли лишь частичное отражение при раскрытии закономерностей развития учебной деятельности в целом /исследования Г.М.Дульнева, И.Г.Еременко, С.Л.Мирского, Н.П.Павловой, В.Г.Петровой, Б.И.Пинского и др./.

В главе приведены материалы из литературных источников о том, что по проблеме формирования самостоятельной учебной деятельности учащихся вспомогательной школы в большей мере освещены отдельные ее аспекты: формирование установки к работе /В.Е.Турчинская/, планирование учащимися своей деятельности /С.Ф.Николаев/, осуществление ее оценки и контроля /Е.Н.Билевич/.

В методике обучения учеников вспомогательной школы также недостаточно разработана система формирования у них умений самостоятельной деятельности. Вследствие этого при подготовке к выполнению самостоятельной работы не изучается и зачастую не актуализируется имеющийся у детей практический опыт, не уделяется должного внимания формированию знаний и умений, необходимых для выполнения предложенных заданий. Между тем, для обеспечения успешной организации обучения школьников в условиях внутриклассной дифференциации крайне необходимо знать, в какой мере они готовы к этому. При обследовании учащихся особое внимание было обращено на характеристику таких параметров готовности, как уровень обученности и обучаемости, способность к обобщению и абстрагированию, темп выполнения учебных заданий, отношение школьников к учебной деятельности.

В качестве основных показателей обученности рассматривались: знание букв, умение читать, писать; знание цифр, умение решать примеры в пределах выявленных знаний и др. Особое внимание обращалось на умение учеников организовать и осуществлять свою деятельность.

Анализ состояния обученности первоклассников показал, что одна группа знает буквы, цифры, может их самостоятельно писать, элементарно читает и считает. Наряду с этим выявлена группа учеников, которые не готовы к обучению, так как не имеют никаких языковых и математических знаний и умений.

Особо следует отметить отсутствие в умственно отсталых первоклассников умений работать самостоятельно. Приступая к работе, они долго не могли сосредоточиться на ней, многократно открывали и закрывали тетради, буквари, манипулировали ручкой, писать не решались. Написав одну-две буквы или цифры, многие из них прерывали работу, отказывались от ее выполнения.

Значительные трудности выявлены при выполнении заданий, требующих использования приемов обобщения и абстрагирования. Лишь 40% школьников справились с подобными заданиями, выполняя их частично самостоятельно, частично с помощью. Их учебные действия крайне замедленны, характеризуются большим количеством ошибок; при этом заметно проявляется инертность психических процессов, характерная для умственно отсталых детей. Обнаружена также полная неподготовленность детей к самостоятельной деятельности.

Отношение первоклассников к самостоятельной деятельности в школе характеризовалось полярными оценками. Лишь 23% из них выявили положительное отношение больше к школе вообще, нежели к обучению в ней. Они обычно заявляли, что в школе им "нравится", однако у преимущественной части испытуемых /77%/ установлено отсутствие определенного отношения к учебной деятельности, что, по-видимому, объясняется скорее отрицательными впечатлениями, полученными многими из них о той школе, где они в свое время безуспешно обучались.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать вывод, что в каждом первом классе имеется значительное различие в уровне готовности учеников к школьному обучению. Одни из них имеют большие познавательные возможности и могут обучаться по программе первого отделения, рекомендованной в республике Министерством народного образования УССР. Вторая, примерно равноценная по количеству группа

учащихся, имеет меньшие учебные возможности, им более доступна программа второго отделения. У детей данной группы почти отсутствуют школьные знания и умения, резко нарушены процессы обобщения и абстрагирования, что отрицательно сказывается на выполнении всех заданий, связанных с умственным трудом; отмечается замедленность в выполнении учебных действий; новый материал воспринимается ими с трудом, к учебной работе они в большинстве случаев относятся отрицательно. При выполнении заданий испытывают значительные трудности, которые не в состоянии самостоятельно преодолеть, помощь же не используют,

В таблице 1 представлены данные о состоянии готовности учащихся первых классов вспомогательных школ к обучению.

Таблица 1

Состояние готовности учащихся к школьному обучению

Учащиеся	Отделение	Показатели, %					
		Обученность	Обучаемость	Обобщение и абстрагирование	Темп выполнения задания	Отношение к учебной деятельности	Состояние самостоятельной деятельности
599	I	71	82	73	74	93	20
	II	29	18	27	26	7	8

Как видим, по всем показателям готовность к обучению учащихся первого и второго отделений резко отличается. При обобщении этих отличий по существенным признакам обнаруживается наличие в классе двух групп учеников, каждая из которых не в состоянии овладеть единым содержанием программного материала в одинаковом темпе. Необходима организация их дифференцированного обучения.

Руководствуясь концепцией деятельностного подхода к процессу обучения, одновременно нами был проведен анализ самостоятельной деятельности школьников. Из структуры деятельности /Г.С.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др./ мы выделили те ее компоненты, которые могли бы быть сформированы у умственно отсталых учащихся младшего возраста в их прошлом опыте и которые входят в структуру простейшей деятельности любого характера: Это - общеорганизационный этап, направленный на подготовку к предстоящей деятельности, ориентировку в цели и способах осуществления деятельности и исполнительский этап.

Результаты исследования показали, что лишь незначительное количество учеников, поступивших в первый класс, владеют основными компонентами структуры простейшей учебной деятельности: только от 9% до 20%

первоклассников смогли выполнить несложное задание самостоятельно, допуская при этом множество ошибок.

Большинство же из них /от 51% до 62%/ не умели самостоятельно работать. При этом они охотно воспринимали помощь, проявляли желание трудиться, что в целом свидетельствует о наличии у них положительной установки на самостоятельную деятельность. Однако эта установка не реализуется в полной мере вследствие недоразвития их деятельности в целом. Прежде всего, дети испытывают большие затруднения при непосредственной подготовке к предстоящей деятельности, не могут самостоятельно подготовить необходимые для работы материалы и орудия труда, организовать рабочее место. Изучение уровня развития в умственно отсталых школьников ориентировки в предстоящей деятельности показало, что и этот структурный компонент деятельности у первоклассников не сформирован. Они, как правило, неадекватно представляли результат своего труда, многие не могли его назвать, не то, что рассказать о нем. Особые трудности дети ощущали в осознании цели своей работы и в определении способов ее достижения; производимый учащимися анализ образца изделия характеризовался логической неупорядоченностью, дети часто называли второстепенные признаки, пропуская основные, существенные. Ученики не могли в достаточной мере представить порядок предстоящих действий. Такие трудности закономерны, так как школьников не обучали этому, а самостоятельно усвоить указанные сложные умения они, как известно, не в состоянии.

Анализ исполнительской деятельности на разных этапах констатирующего исследования позволил установить, что в ее процессе ученики почти не пользовались планом или инструкцией, что приводило к большому количеству ошибок. Они не стремились контролировать ход своей деятельности, что также отрицательно сказывалось на качестве ее результатов. Даже после совместного анализа допущенных ими ошибок, больше половины испытуемых не сумело исправить их. Это, в основном, были те, кто ранее не обучался в школе.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости проведения специальной коррекционной работы, направленной на формирование у учащихся умений самостоятельной учебной деятельности.

Во второй главе - "Формирование самостоятельной учебной деятельности учащихся в условиях внутриклассного дифференцированного обучения" - представлены содержание и результаты обучающего эксперимента.

Полученные в исследовании данные показали, что отсутствие у школьников умения выполнять самостоятельно простейшие учебные задания практического характера обусловлено несформированностью у них важнейших механизмов структуры деятельности в целом.

В соответствии с гипотезой исследования в экспериментальном обучении младших школьников организации своей учебной деятельности апробировалась система методов и приемов, предполагающая поэтапное овладение элементарными видами самостоятельной деятельности. Коррекционно-педагогические средства обеспечивали активизацию деятельности учащихся, обогащение их практического опыта путем специально организованной предметно-практической и игровой деятельности. Это способствовало формированию у детей умений работать в составе группы в то время, когда учитель был занят с другой группой учеников.

Методика экспериментального обучения на первоначальном этапе формирования действий строилась на основе структурно-функционального подхода к построению деятельности, основанной на принципе анализа "по единицам" /Л.С.Выготский/, когда та или иная сложная система действий расчленялась на "единицы", которые в своей совокупности содержали свойства целостной системы. Такой подход в наибольшей степени отвечал познавательным возможностям умственно отсталых учеников.

Учитывая характерные психо-физические особенности деятельности учащихся младших классов, их обучение самостоятельной деятельности соответствовало общедидактическим требованиям последовательности, преемственности, постепенности перехода от простого к более сложному. Она состояла из двух этапов, в основу которых положены психологические закономерности овладения умениями осуществлять элементарную самостоятельную деятельность. Каждый из этапов содержал систему специальных обучающих упражнений, выполнение которых регулировалось с помощью указаний учителя, инструкций, словесных и наглядных опор.

На первом этапе осуществлялась работа по формированию в учеников общей структуры деятельности, включающей подготовку к предстоящей деятельности, ориентировку в ней и исполнение. На втором этапе решающая роль принадлежала учителю. В контексте с ней использовались и различные опоры, которые способствовали усвоению знаний и умений, фиксации действий учащихся. Пользуясь опорами, они без помощи учителя могут выполнить то или иное задание.

Обучение осуществлялось в определенной последовательности. Вначале детей учили готовиться к предстоящей деятельности, для чего использовались упражнения по отбору необходимых для предстоящей работы материалов и орудий труда; затем дети учились правильно подготавливать свое рабочее место. После усвоения учениками данных умений, приступали к обучению ориентироваться в способах выполнения предстоящей деятельности. Но прежде учили осознанно представлять результат своего труда, понимать его цель, анализировать образец и само изделие, уяснять способы выполнения задания. Добившись усвоения обобщенных умений ориентироваться в предстоящей деятельности, приступали к формированию в учащихся исполнительских навыков. Их обучали правильно осуществлять свои действия в соответствии с планом и инструкцией, поэтапно оценивать результат своей деятельности, исправлять допущенные ошибки и неточности.

Детей вначале обучали выполнять необходимые действия по подражанию, затем - по образцу и словесной инструкции и, наконец, только по словесной инструкции. При этом организующим началом служила речь учителя, а формой проверки усвоения формируемых действий - сравнение их с образцом и инструкцией, а также словесный отчет о выполненной работе.

После отработки отдельных компонентов структуры деятельности ученики управлялись в интеграции их в единую целостную систему деятельности, синтезирующую ее отдельные компоненты в единое образование. Продуктивной формой такой интеграции явилась игра. Игровой характер многих упражнений вызывал положительные эмоции у детей и тем самым способствовал более быстрому усвоению практических действий. После поэтапного усвоения учениками всех компонентов деятельности проводилась игра "Учитель - ученик", в которой все роли исполняли они сами. Это способствовало активизации и закреплению выработанных действий.

В целях облегчения способов выполнения задания использовались упрощенные предметные пооперационные карты, особое внимание уделялось инструкции. На первоначальном этапе широко использовалась иллюстративно-интерпретационная методика обучения, построенная на основе сочетания словесной инструкции, наглядного и практического показа порядка действий и элементов поэтапного планирования хода деятельности. Применение такого комплекса коррекционных средств способствовало интенсификации процесса формирования вырабатываемых у учеников умений. Данный этап выполнял большую коррекционную роль, так как здесь формировалась у умственно отсталых школьников универсальная структура элементарной учебной

деятельности, которую они могли бы применять на любом уроке по любому предмету. У них подсознательно складывалось представление о существующей логической взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов деятельности и универсальности ее структуры. Это позволило без особых затруднений перейти ко второму, завершающему этапу обучения, на котором усвоенные умения мы вводили в структуру учебного процесса при внутриклассном дифференцированном обучении детей с разными познавательными возможностями. Целью этого этапа было изыскание способов организации совместного обучения умственно отсталых детей в одном и том же классе, укомплектованном учащимися с разными познавательными возможностями.

Методика организации учебного процесса предполагала разделение учеников на две группы по уровню обучаемости и чередование в каждой из них самостоятельной работы и совместной с учителем деятельности: если с одной группой работал учитель, то другая в это время работала самостоятельно. В этих случаях учебный материал мог быть различным в каждой группе, однако имели место моменты, когда обе группы изучали одинаковый материал. Тогда использовалась коллективная форма организации учебного труда. При такой форме обеим группам предлагались фронтальные виды работы и создавались условия для их активного взаимодействия. Эта форма организации учебного процесса применялась при объяснении нового материала, его закреплении, проверке изученного, когда ученикам предлагались однотипные задания. Но данная форма организации деятельности учащихся не давала достаточных возможностей для учета индивидуальных и типологических особенностей детей.

Наиболее продуктивной и основной в условиях внутриклассного дифференцированного обучения явилась групповая форма организации деятельности школьников. Применение ее позволило наиболее полно учесть и реализовать типологические особенности детей с опорой на их самостоятельность при выполнении заданий.

В эксперименте применялись два способа организации деятельности учащихся и учителя на уроке - расчлененный и целостный.

Расчлененная организация деятельности заключалась в том, что работа учеников каждого из отделений дробилась на более мелкие порции, которые повторялись несколько раз /три и более/. На каждом из этих этапов чередовались самостоятельная работа учащихся и совместная работа с учителем. Такая форма организации деятельности применялась на уроках, для которых характерно следующее:

- 1/ однотипность содержания материала и задач обучения;
 - а/ в обеих группах изучается, новый материал;
 - б/ в обеих группах преобладает закрепление изученного школьниками материала;
 - в/ в обеих группах проводится проверка знаний учеников.
- 2/ различие содержания материала и задач обучения, чередование их в группах;
 - а/ в первой изучается новый материал, во второй - повторяется изученный;
 - б/ в первой происходит сообщение новых знаний, во второй - закрепление изученного;
 - в/ в первой закрепляются знания, во второй - проверяется качество усвоения изученного;
 - г/ в первой группе - повторяется изученный материал, во второй - изучается новый.

Такое сочетание форм групповой организации деятельности учащихся в условиях внутриклассного дифференцированного обучения способствовало более полному учету типологических особенностей школьников каждого отделения и, соответственно, создавало условия для организации работы каждого отделения по разным программам.

Параллельно с расчлененной использовалась и целостная структура, организации деятельности школьников, которая применялась в тех случаях, когда необходимо было чередование деятельности учащихся:

- 1/ ученики первого отделения выполняют практическое задание, второго - изучают новый материал;
- 2/ ученики первого отделения изучают новый материал, второго - выполняют практическое задание.

В эксперименте использовалась и индивидуальная форма организации деятельности. При этом ученики получали индивидуальные задания, а учитель руководил их работой. Создавались наиболее благоприятные условия для учета особенностей и возможностей каждого, так как задания для учеников подбирались с учетом их индивидуальных возможностей. Данная форма организации деятельности школьников при внутриклассном дифференцированном обучении помогала четче определить нагрузку для каждого ученика.

В контрольных классах использовалась главным образом фронтальная форма обучения школьников, при которой не учитывалось состояние

самостоятельной учебной деятельности учащихся и уровень развития их познавательных возможностей.

Об эффективности предложенной нами системы формирования самостоятельной учебной деятельности младших умственно отсталых учащихся в условиях внутриклассного дифференцированного обучения мы судили по результатам контрольного эксперимента, проведенного в конце года /табл. 2/.

Таблица 2

Динамика сформированности структуры деятельности учеников, %

Структурные компоненты деятельности	Классы	Отделение	До обучения	После обучения	Процент прироста
Подготовка к предстоящей деятельности	Э	I	29	100	71
	К	II	4	100	96
Ориентировка в предстоящей деятельности	Э	I	33	45	12
	К	II	18	76	58
Исполнитель-ская деятель-ность	Э	I	3	45	42
	К	II	21	30	9
	Э	I	21	84	63
	К	II	3	56	53
			29	34	5

Анализ результатов показал, что после экспериментального обучения значительно возросла самостоятельность школьников в выполнении учебных заданий по сравнению с учащимися контрольного класса: ученики научились сопоставлять результат предстоящего труда со знакомыми предметами, с образцом, осознавать цель и способы ее достижения, последовательно анализировать образец. Рассказывая о способах выполнения задания или изделия, они активно пользовались образцом или опорой, стремились поэтапно оценивать свою деятельность и прогнозировать предстоящие действия, продуктивно использовать помощь при исправлении допущенных ошибок или неточностей.

Специально организованная учебная деятельность младших умственно отсталых школьников способствовала формированию у них самостоятельности при выполнении различных учебных заданий. Это особенно важно для успешного осуществления внутриклассного дифференцированного обучения, базирующегося на самостоятельной учебной деятельности школьников. В

целом опытное обучение оказало положительное влияние на развитие всех учебных возможностей испытуемых.

Таким образом, по результатам проведенного экспериментального обучения можно сделать следующие выводы:

1. Практическая реализация внутриклассного дифференцированного обучения наиболее полно достигается при специальной организации самостоятельной деятельности школьников, которая является в дальнейшем основой его функционирования.

2. При внутриклассном дифференцированном обучении целесообразно использовать разнообразные сочетания форм организации деятельности учащихся и учителя: фронтальную, групповую и индивидуальную.

3. Применяя ту или иную форму организации деятельности школьников, необходимо учитывать их индивидуальные и типологические особенности, а также уровень сформированности деятельностных умений.

4. Внутриклассное дифференцированное обучение обязательно предполагает использование различных способов внешней регуляции деятельности школьников со стороны учителя.

В работе даются методические рекомендации для учителей вспомогательной школы по использованию результатов исследования.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

Анализ состояния учебно-воспитательной работы вспомогательных школ указывает на недостаточную эффективность традиционной системы организации учебных действий умственно отсталых учащихся, отличающихся друг от друга по уровню готовности к обучению и развитию познавательных возможностей. Исследованиями доказано, что возможны два пути дифференцированного обучения этих учащихся: 1/ раздельное обучение детей различных типологических групп, 2/ внутриклассное дифференцированное обучение. При внутриклассном дифференцированном обучении возникает необходимость в использовании такой формы организации учебной деятельности школьников, которая предполагает чередование самостоятельной, индивидуальной и фронтальной работы учеников.

Это требует наличия у детей умений самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность на тех этапах урока, когда учитель занят с другой группой учащихся. Развитие у школьников этих умений позволяет практически

реализовать коррекционную направленность обучения в условиях внутриклассной дифференциации и обеспечить его успешность.

Проведенное констатирующее исследование подтвердило предположение об отсутствии умений самостоятельной учебной деятельности у большинства младших умственно отсталых школьников и в то же время обнаружило у них потенциальные возможности их формирования и реализации в условиях специально организованного обучения, учитывающего индивидуальные и типологические особенности учащихся.

Как показала проверка, школьники при выполнении учебных заданий испытывают значительные трудности: они не могут спланировать ход их выполнения, соблюдать последовательность выполнения заданий, контролировать правильность своей работы. Одни и те же затруднения свойственны как ученикам с большими, так и с меньшими учебными возможностями. Устранение этих затруднений возможно лишь при условии формирования у детей прежде всего элементарных приемов осуществления собственных учебных действий.

В результате проведенного экспериментального обучения подтвердилось предположение о путях преодоления трудностей совместного обучения умственно отсталых детей с различными познавательными возможностями в одном классе. Доказана возможность осуществления внутриклассного дифференцированного обучения учащихся на основе моделирования различных форм организации их учебной деятельности.

Данные обучающего эксперимента подтвердили наше предположение о том, что достижение этого возможно лишь благодаря вовлечению учащихся в непосредственный процесс самостоятельной деятельности, направленный на формирование универсальной структуры любой деятельности: подготовки и ориентирования в ней и ее осуществления.

Обучение умственно отсталых школьников в условиях внутриклассной дифференциации проходит более успешно при условии соблюдения определенной, методически обоснованной последовательности и включает следующие этапы: I этап - подготовительный, на котором осуществляется обучение и формирование у учеников умений специально готовиться к любой деятельности, ориентироваться в способах ее выполнения, самостоятельно осуществлять свою деятельность; II этап - основной, направленный на обучение учеников пользоваться сформированными умениями при самостоятельном выполнении учебных заданий в условиях внутриклассного дифференцированного обучения.

Овладение умственно отсталыми учениками умениями самостоятельно организовывать свою собственную познавательную деятельность осуществляется в процессе выполнения различных видов упражнений, имеющих вначале подражательный характер, затем все более усложняющихся элементами самостоятельности вплоть до полной самостоятельности, а также путем использования в процессе обучения разнообразных методических приемов, направленных на активизацию самостоятельности учеников в различных учебных ситуациях.

Установлено, что такая организация учебной деятельности умственно отсталых школьников в процессе овладения ими учебным материалом положительно сказывается на коррекции недостатков умственного развития учащихся и способствует качественному усвоению учебного материала.

Проведенное исследование позволяет также наметить некоторые перспективы дальнейшей разработки проблемы развития самостоятельности учащихся в условиях внутриклассного дифференцированного обучения. К их числу можно отнести определение путей совершенствования самостоятельной учебной деятельности в средних и старших классах вспомогательной школы; продуктивное использование для развития самостоятельности умственно отсталых школьников естественных учебных ситуаций, а также предметно-практической деятельности и др.

Основное содержание диссертации изложено в следующих публикациях:

1. Опыт организации внутриклассного дифференцированного обучения во вспомогательной школе /Урок как основная форма повышения эффективности учебно-воспитательного процесса: Тез. докладов V111 республиканских пед. чтений по вопросам дефектологии /24-26 сентября 1987 г./-Луцк, 1987. – С. 14-15 /на укр. яз./

2. Опыт обучения умственно отсталых школьников приемам организации умственных действий // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: Тезисы докладов Десятой научной сессии по дефектологии 18-20 апреля 1990 г. - М.:1990. Ч.1. - С. 214-215.

3. Влияние дифференцированного обучения на активизацию учебной деятельности учащихся у младших классах вспомогательной школы // Педагогическая наука - перестройке школы: Материалы научной конференции научно-исследовательского института педагогики Украинской ССР./- Киев, 1990. - С. 230-231 / на укр. яз./

4. Учет умственной работоспособности младших школьников в процессе дифференцированного обучения //Проблемы формирования личности учителя в

педагогическом вузе: Тез. докл. научно-практического семинара 15-16 июля 1988 г./ - Луцк, 1988.- С. 114-115 /на укр.яз./.

5. Н.К.Крупская об индивидуализации и дифференциации в обучении// Н.К.Крупская и современная школа: Тез. докл. и сообщений научно-методической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Н.К.Крупской /28 февраля 1989 г./- Луцк, 1989. - С. 47-49 /на укр.яз./.

6. Изучение первоклассников и его значение при подготовке студентов к педагогической деятельности //Проблемы формирования личности учителя и пути его подготовки к всемерному развитию учеников: Тез. докладов и сообщений научно-практического семинара /27-28 июля 1989 г./- Луцк, 1989.- Ч.1.-С.174-175 /на укр.яз./.