

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Кафедра русского языка и методики его преподавания

МИССЕРЁВА ЛИЛИЯ ВАСИЛЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ГРУППОВАЯ ФОРМА РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой доцент, кандидат филол.наук

Спиридонова Г.С.

«18» декабря 2020 г.



Руководитель доцент, кандидат

педагогических наук, Квлакова Н.В.

«18» декабря 2020 г.



Дата защиты «26» декабря 2020 г.

Обучающийся Миссерёва Л.В.

«18» декабря 2020 г.



Оценка _____

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	
1.1. Сущность понятий «универсальные учебные действия», «коммуникативные универсальные учебные действия».....	8
1.2. Особенности психологического развития детей с ТНР, влияющие на формирование коммуникативных УУД	16
1.3. Виды и приемы групповых форм работы, направленных на формирование коммуникативных УУД на уроках русского языка в 1 классе у обучающихся с ТНР	22
Выводы по главе I	34
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы.....	36
2.2. Методические рекомендации по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка в 1 классе.....	49
2.3. Анализ формирующего этапа экспериментальной работы.....	55
Выводы по главе II	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЯ	76

ВВЕДЕНИЕ

Начальная школа — важнейший этап в процессе общего образования школьника. За четыре года ему надо не только освоить программный материал предметных дисциплин, но и научиться учиться — стать «профессиональным учеником».

Ответственность учителя начальных классов всегда была исключительной, но в условиях введения ФГОС НОО она существенно возрастает. Образовательный стандарт нового поколения ставит перед учителем новые цели. Теперь в начальной школе учитель должен научить ребёнка не только читать, писать и считать, но и прививать две группы новых умений. Во-первых, это УУД, составляющие основу умения учиться. Во-вторых, вырабатывать у детей мотивацию к обучению. На первый план сегодня выходят образовательные результаты надпредметного, общеучебного характера [61].

«Концепция модернизации российского образования» подчеркивает необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования» [26].

В начальной школе, изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования.

Ребенок учится общаться уже с раннего возраста, к моменту поступления в школу он уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций.

По мнению ученого-психолога А. В. Батрашева, коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнёра по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [13, с 176].

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности рассматривают в своих трудах И.А. Ильясов, Б.Ф. Ломов, В.Н. Соковнин, и др., в психолого-педагогическом аспекте данная проблему освещают А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Б. Добрович, И.А. Зимняя, Е.Г. Злобина, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Н. Панферов, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев и др. Данная группа ученых выявили суть коммуникативных умений, предложили способы их формирования.

Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения [14].

Мы считаем, что наиболее благоприятным условием по формированию коммуникативных УУД у школьников являются групповые формы работы. Они позволяют организовать взаимообучение через сотрудничество и взаимодействие учащихся. При этом групповые формы работы, как показывает практика, во многом способствуют активизации познавательной деятельности детей, развитию умений успешного общения, навыков самостоятельной учебной деятельности, улучшению межличностных отношений в классе.

По данным мировой статистики, число речевых расстройств у детей растет, в связи с чем актуальность этой проблемы принимает глобальный характер. У детей с тяжелыми нарушениями речи ярко выражена потребность в обучении различным формам коммуникации. Все это придает особую актуальность воспитанию умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным друг к другу, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Предмет исследования: групповая форма работы как средство формирования коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Цель исследования: выявить результативность комплекса заданий по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

Гипотеза: формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи будет эффективным, если в процессе групповой работы соблюдены условия: а) задания учитывают особенности речевой деятельности учащихся; б) формулировки упражнений направлены на формирование умений: выразить собственное мнение и позицию; приходить к общему решению; использовать речь для регуляции своего действия и контроля действия партнера, и т.п.

В соответствие с объектом, предметом, целью исследования и гипотезой были выдвинуты следующие **задачи:**

1. Провести анализ научно-методической, учебной литературы и результатов психолого-педагогических исследований в аспекте формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с ТНР;

2. Подобрать диагностический материал с учётом психологических и физиологических особенностей учащихся и определить актуальный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с ТНР;

3. На основе полученных результатов диагностики разработать методические рекомендации, направленные на формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи на уроках русского языка, с учётом педагогических условий;

4. Провести анализ результатов апробации комплекса заданий, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с ТНР на уроках русского языка и оценить эффективность применения заданий.

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез психологической и педагогической литературы по коммуникации младших школьников); эмпирические (эксперимент), количественный и качественный анализ результатов обучающего эксперимента.

База исследования: исследование по изучению коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с ТНР осуществлялось по адаптированной образовательной программе, которая составлена на основе ООП учебно-методического комплекса «Школа России» на базе МАОУ СШ «Комплекс Покровский»; Образовательная площадка № 1. города Красноярска.

В исследовании участвовали обучающиеся 1 «Р» класса в составе 12 человек. Полнокомплектный класс - коррекции. Все обучающие имеют вариант АОП 5.1; 5.2 – тяжелое нарушение речи.

Практическая значимость исследования заключается в практическом применении результатов исследования педагогами для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с ТНР.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, трёх приложений.

Материалы работы отражены в статье:

«Групповая форма работы как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи». Актуальные проблемы профессиональной подготовки современного учителя в свете реализации профессионального стандарта «Педагог»: материалы всероссийской научно-практической конференции. Дербент, Дагестанская республика, 26 ноября 2020 г. (в печати).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

1.1. Сущность понятий «универсальные учебные действия», «коммуникативные универсальные учебные действия»

Возникновение понятия универсальные учебные действия связано с изменением парадигмы образования; от усвоения знаний, умений, навыков к развитию личности учащихся. Формирование УУД – надежный путь повышения качества образования.

Универсальные учебные действия были определены ФГОС и вошли в учебную деятельность школы с 2009 года. Концепция развития универсальных учебных действий разрешена на основе системно-деятельностного подхода группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым.

Как писал А.Г. Асмолов, универсальные учебные действия (далее по тексту УУД) в широком смысле означают умения учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора [2, с.27].

В узком смысле УУД – это совокупность способов действия учащихся (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая

организацию этого процесса.

Методисты выделяют следующие функции универсальных учебных действий:

- обеспечение возможностей учащихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к ее непрерывному образованию [3];

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом [61] в программе представлено четыре вида универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Под коммуникативными учебными действиями мы понимаем действия, обеспечивающие социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению и деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Р.М. Фрумкиной указывается, что для полноценного общения человек должен располагать такими умениями: правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать содержание общения, найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь. Можно добавить следующие: умение оказывать и принимать знаки внимания, реагирование на критику, на поведение собеседника, умение обратиться с просьбой, ответить «Нет» в нужной ситуации, принимать и оказывать сочувствие.

Проблемой развития коммуникативной сферы школьников занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Так, ученые рассматривали общение как процесс, деятельность (А.А. Леонтьев, Г.М. Андреева, Л.П. Буюева), выделяли стили и модели общения (В.А. Кан-Калик, К.Левин, В.Сатир), средства коммуникативного процесса (М.И. Лисина, А.А. Леонтьев), функции (В.Н. Панферов, Б.Ф. Ломов, А.А. Брудный, А.П. Панфилова), изучали возрастные особенности коммуникативных умений (А.В. Мудрик, Е.В. Куркина, В.С. Мухина).

Вопросы использования групповых форм работы и работы в коллективе в учебно-воспитательном процессе изучали З.А. Абасов, В.В. Гузеев, И.Б. Первин, Я.Л. Коломинский, Г.А. Цукерман, И.В. Кузнецова, С. Танцоров, И.М. Чередов и др.

Коммуникативные умения рассматривались в многочисленных исследованиях Л.А. Петровской, Г.М. Андреевой и др. В зависимости от предметной области, в которой употребляется понятие «коммуникативные умения» (в психологии, педагогике, дидактике, философии), меняется его трактовка. Чаще всего под коммуникативными умениями понимают умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации.

Традиционно коммуникативные умения — это умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению [5].

По определению В.А. Тищенко коммуникативные умения – это владение умственными и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и в профессиональной деятельности в условиях информатизации образования и общества. Вслед за Г.М. Андреевой, Ю.М.

Жуковым мы считаем, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований в сфере интеллекта.

Проблемой формирования коммуникативных умений младших школьников занимались многие исследователи, среди которых стоит отметить Е.А. Архипову, А.Г. Антонову, О.А. Веселкову, Ю.В. Касаткину и др. Авторы в своих работах используют различные средства для формирования данных умений, в качестве основных можно отметить: коммуникативные игры, коммуникативные игровые задания, упражнения и др. Все это, несомненно, позитивно влияет на уровень сформированности коммуникативных умений [48].

Проанализировав характеристику коммуникативных умений, которую составила Л.В. Кузнецова, можно отметить, что для младшего школьного возраста характерны такие коммуникативные умения, как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если эти умения у ребенка не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства для их формирования, соответствующие данному возрасту. На уроках русского языка, к примеру, такими средствами могут выступать: диалоги с учителем, работа с различными текстами, пословицами, загадками; написание изложений, сочинений и т.п. [46, с. 45].

Результатом овладения коммуникативными универсальными учебными действиями младшего школьника является то, чему должен научиться выпускник начальной школы, а именно:

– адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой коммуникации;

– допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии;

– учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; – формулировать собственное мнение и позицию;

– договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;

– строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет;

– задавать вопросы;

– контролировать действия партнёра;

– использовать речь для регуляции своего действия.

Коммуникативные учебные действия обеспечивают:

- участие в коллективном обсуждении проблем,

- строительство продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, интеграцию в группу сверстников.

Коммуникативные учебные действия отвечают за:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановку вопросов; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов; выявление проблемы; управление поведением партнера;

– контроль, коррекцию, оценку его действий; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и т. д.

Коммуникативные действия являются фундаментом для формирования социальной компетентности и учета позиции других людей, умения слушать и вступать в диалог, принимать участие в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и создавать эффективное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Видами коммуникативных действий являются:

1. Планирование учебного взаимодействия с педагогом и ровесниками – определение цели, распределение ролей, способов сотрудничества;

2. Постановка вопросов – взаимодействие в поиске и сборе информации;

3. Разрешение конфликтов – обнаружение, распознавание проблемы, поиск и анализ других способов разрешения проблемы, принятие решения и его осуществление;

4. Регулирование действий партнера – контроль, коррекция, оценка деятельности партнера;

5. Способность четко и правильно выражать свои мысли согласно задачам и условиям сотрудничества; усвоение монологической и диалогической форм речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами речи.

Коммуникативные действия делятся на три группы:

1. Коммуникация как взаимодействие.

Это коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо напарника по деятельности.

Младшим школьникам зачастую сложно преодолеть эгоцентрическую позицию. Изначально дети считают, что существует только их точка зрения. При этом они думают, что взрослые или сверстники имеют такое же мнение. Но когда младшие школьники получают опыт различного взаимодействия,

они учатся успешно не только учитывать мнение другого человека, а также обосновывать и доказывать собственное мнение [3].

К концу начальной школы коммуникативные действия ребёнка, направленные на учёт позиции собеседника, приобретают более глубокий характер: дети становятся способными понимать возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они становятся ближе к осознанию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми. Также дети лучше понимают мысли, чувства, стремления и желания окружающих и их внутренний мир [3].

Вышеперечисленные характеристики являются показателями нормы возрастного развития коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе.

2. Коммуникация как кооперация.

Это действия, направленные на взаимодействие, сотрудничество. Важным в этой группе коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности [3].

На сегодняшний день развитие способности к согласованию усилий часто затормаживает, и у многих детей отмечают ярко выраженные индивидуалистические тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера [4].

В течение начальной ступени у детей возникает интерес к сверстникам, между ними возникает настоящее сотрудничество. Также в этот период дети формируют дружеские связи друг с другом. Развитие навыков взаимодействия со сверстниками и умение заводить друзей является одной из важных задач развития на этом школьном этапе. От навыков плодотворного взаимодействия, приобретённых младшим школьником, во многом зависит благополучие его личностного развития.

При специально организуемом учебном сотрудничестве развитие коммуникативных действий происходит быстрее и эффективнее.

3. Коммуникация как условие интериоризации.

Это коммуникативно-речевые действия, которые служат средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Для совершенствования речевых способностей учащихся необходимо организовывать совместную деятельность учащихся, которая способствует формированию социализированной речи. Такое речевое действие создаёт возможность для процесса интериоризации и развития у учащихся рефлексии предметного содержания и условий деятельности. Можно считать их важнейшими показателями нормативно-возрастной формы развития данного коммуникативного компонента УУД в начальной школе [3].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что развитие коммуникативных УУД у обучающихся является целью для педагогов, ведь это не только делает продуктивной учебную деятельность школьников, но и является эффективным средством для гармоничного развития личности ребенка.

1.2. Особенности психологического развития детей с ТНР, влияющие на формирование коммуникативных УУД

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики [45].

Нарушения речи у детей групп с ТНР можно классифицировать и кодифицировать следующим образом: расстройство экспрессивной речи (моторная алалия); расстройство рецептивной речи (сенсорная алалия); приобретенная афазия с эпилепсией (детская афазия); расстройства развития речи и языка неуточненные (неосложненный вариант общего недоразвития речи - ОНР невыясненного патогенеза); заикание, ринолалия и различного типа дизартрии [9, с 9].

Моторная алалия. При моторной алалии у детей не формируются операции программирования, отбора, синтеза языкового материала в процессе порождения языкового высказывания.

Моторную алалию вызывает комплекс различных причин эндогенного и экзогенного характера (токсикоз беременности, различные соматические заболевания матери, патологические роды, родовая травма, асфиксия) [9, с.12].

Детская афазия - полная или частичная утрата речи, обусловленная поражением головного мозга. Афазия у детей чаще всего носит сенсомоторный характер, при котором системно нарушаются все виды речевой деятельности.

Общее недоразвитие речи - речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Дети широко пользуются жестами и мимикой. Речь ребенка понятна окружающим

лишь в конкретной ситуации. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные со знакомыми предметами и явлениями окружающего мира.

Заикание - расстройство темпа, ритма и плавности речи, обусловленное возникновением судорожных спазмов в мышцах, которые участвуют в акте речи. Невротическое заикание возникает после психотравмы. При этом не наблюдается нарушений общей и речевой моторики, речь развивается в соответствии с возрастной нормой. Неврозоподобное заикание, наблюдаются нарушения общей и артикуляционной моторики, часто отмечается задержка речевого развития, а затем ОНР, другие сопутствующие речевые нарушения.

Ринолалия - вид органической дислалии; расстройство звукопроизношения, образующееся в результате излишнего или недостаточного в процессе речи резонирования в носовой полости. Данный дефект звукопроизношения является тяжелым и требует комплексного медико-педагогического и ортопедического подходов.

Дизартрия. В тяжёлых случаях дизартрии речь оказывается недоступной пониманию, что ограничивает общение с окружающими.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы - недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Детям присущи трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля.

Указанные особенности в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы, в комплексе с медиками.

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте. К тяжелым нарушениям речи относятся алалия (моторная и сенсорная), тяжелая степень заикания, детская афазия и др.

Устная речь у детей с тяжелыми формами речевой патологии характеризуется строгим ограничением активного словаря, стойкими аграмматизмами, несформированностью навыков связного высказывания, тяжелыми нарушениями общей разборчивости речи. Отмечаются затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи, а также коммуникативной деятельности. Все вместе это создает неблагоприятные условия для образовательной интеграции и социализации личности ребенка в обществе.

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений [49].

Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по

возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [49].

У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы – недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения.

Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля [66].

Указанные особенности в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы.

Специальные исследования детей показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи.

У детей с ТНР снижается потребность в общении, оказываются несформированными формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь) и могут наблюдаться особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Сочетание нарушений речевого и некоторых особенностей познавательного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и сверстниками.

Отставание в развитии зрительного восприятия и зрительных предметных образов у детей с ТНР проявляется в основном в бедности и слабой дифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, а также в недостаточно прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета.

Внимание детей с ТНР характеризуется более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий, в анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. Им труднее сосредоточить внимание на заданиях, со словесной инструкцией, нежели с комбинированной словесной и зрительной; еще сложнее распределить внимание между речью и практическим действием. У детей с ТНР ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются ими.

Все виды самоконтроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) могут быть не достаточно сформированными и иметь замедленный темп формирования.

Заметно снижена слуховая память, продуктивность запоминания, которые находятся в прямой зависимости от уровня речевого развития. Обучающиеся часто забывают трех-, четырехступенчатые инструкции, пропускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому общению для уточнения инструкции. Однако у детей с ТНР остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Воображение детей с ТНР отстает от нормально развивающихся сверстников. Отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами, недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения.

Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи испытывают потребность в обучении различным формам коммуникации. Трудности в усвоении лексико-грамматических категорий детьми с ТНР создают

потребности в развитии понимания сложных предложно-падежных конструкций, в целенаправленном формировании языковой программы устного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи; дети с ТНР нуждаются в специальном обучении основам языкового анализа и синтеза, фонематических процессов и звукопроизношения, просодической организации звукового потока. Потребность в формировании навыков чтения и письма. Потребность в развитии навыков пространственной ориентировки. Обучающиеся с ТНР требуют особого индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

Коррекционная работа включает следующие задания: описание предметов по основным признакам; развернутое описание предметов (с включением различных признаков (микротем)); сравнительное описание предметов; решение поисковых задач и нестандартных лингвистических задач; работа с проблемными вопросами; пересказ текста (сжатый и подробный); работа с деформированным текстом, воссоздание текста по плану (развернутому или краткому) и другие [51].

Все выявленные особенности устной речи, а также характеристики когнитивных процессов и функций свидетельствуют о недостаточности психологической базы у учащихся с ТНР, обеспечивающей процесс письменной речи, что предполагает необходимость специальной работы по коррекции кратковременной и словесно-логической памяти, внимания и слухомоторной координации наряду с целенаправленной логопедической работой по устранению нарушений устной речи [51].

Таким образом, у детей с тяжелыми нарушениями речи снижена потребность в общении из-за особенностей речевого развития. Недоразвитие речи оказывает влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов.

1.3. Виды и приемы групповых форм работы, направленных на формирование коммуникативных УУД на уроках русского языка в 1 классе у обучающихся с ТНР

Для формирования коммуникативных УУД наиболее эффективным является групповая форма работы. Принцип работы в группе состоит в передаче учащимся на период такой работы функций, традиционно выполняемых учителем: информационных, организационных, контролирующих и (частично) оценивающих. Групповая форма учебной работы предполагает включение группы учащихся в совместное планирование учебной деятельности, восприятие и уяснение информации, обсуждение, взаимный контроль.

Учащиеся, объединившиеся в одну группу, привыкают работать вместе, учатся находить общий язык и преодолевать сложности общения. Сильные учащиеся начинают чувствовать ответственность за своих менее подготовленных товарищей, а те стараются показать себя в группе с лучшей стороны.

Групповая работа — это форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога, стимулирует согласованное взаимодействие между учащимися, отношения взаимной ответственности и сотрудничества [50].

Групповые формы работы на уроке способствуют развитию у учащихся критического мышления, развивают самостоятельность и ответственность, способность к сотрудничеству.

Таким образом, группы выполняют коммуникативную (направленную на создание и сплочение коллектива) и личностно – ориентированную (направленную на самоорганизацию) функции.

Групповые формы учебной работы существуют в нескольких видах, которые можно классифицировать по различным основаниям:

- по численности групп: парная и групповая;
- по характеру заданий: единые (одно и то же задание для всех групп), дифференцированные по степени сложности, дифференцированные по содержанию, равноценному с точки зрения сложности [21].

При сочетании этих сторон возникают те или иные виды групповой работы:

- парная единая;
- парная дифференцированная;
- парная кооперированная;
- дифференцированно-групповая;
- кооперированно-групповая [51].

На первом этапе организации групповой работы используется работа в парах постоянного состава. Парная работа сохраняет все признаки групповой: сотрудничество учащихся в парах, роль учителя – опосредованное руководство через инструктажи, памятки [62].

Такая работа очень полезна: она повышает внимание учащихся, побуждает их вдумчиво относиться к заданию, выполняя его самостоятельно и проверяя работу товарища, А это способствует прочности усвоения знаний, развитию навыков самоконтроля, самооценки. Но область применения парной работы на уроке в начальных классах гораздо шире: при закреплении, повторении материала, на этапе актуализации знаний, необходимых для изучения нового, и даже на этапе непосредственного изучения новых знаний.

Парная работа, как простейший вид групповой, может быть использована уже в первые дни обучения в первом классе. Чтобы учащиеся стремились к взаимодействию, задания для парной работы должны быть достаточно сложными, требующими напряжения мысли: с недостаточными или избыточными данными, без вопроса, с ошибкой в условии, или типичные, но требующие умений, которые ещё не отработаны [62].

Парная кооперированная форма работы (по другому - динамические пары или пары сменного состава) предполагает, что ученик на уроке работает не в одной паре, а в нескольких. Закончив работу с одним одноклассником, он находит другого, который также закончил работу, и организует новую пару для дальнейшей работы [62].

Важнейшие особенности этой формы следующие:

- каждый момент работы половина учащихся говорит, половина - слушает (минимальное количество участников 4 человека);
- каждый участник является попеременно то учеником, то учителем;
- ближайшая цель каждого ученика - учить других всему, что он знает сам;
- каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но также за знания и учебные успехи товарищей;

Дифференцированно-групповая работа заключается в том, что группы работают над заданиями, различными по степени сложности. В одну группу подбираются дети с равными учебными возможностями. Сложность заданий, выполняемых группами, обеспечивается разными условиями: содержанием, количеством и сложностью способов решения задачи, количеством и сложностью заданий, которые надо выполнить с данной задачей, мерой помощи учителя группам учащихся. Работая в группах, дети также сотрудничают, помогая друг другу. Такая работа полезна на этапах

закрепления знаний. Она создает каждому ученику условия для развития в соответствии с уровнем его учебных возможностей, обеспечивает радость успеха в учении. Дифференцированно-групповая работа может комбинироваться с фронтальной формой [11].

Дифференцированные групповые формы учебной деятельности различаются по характеру обособлений. Если группы работают над заданиями, дифференцированными по степени сложности, то проявляется дифференцированно-групповая форма организации обучения. Если же задания для групп дифференцируются лишь по содержанию, а по сложности равноценны, то имеет место кооперировано-групповая форма учебной работы.

При кооперировано-групповой работе каждая группа получает свое, отличное от других групп задание. В результате группы работают или над частями общего задания, или над разными по содержанию заданиями, предусматривающими один и тот же способ действия, т.е. подчинены единой цели. Цель эта достигается не в непосредственно групповой, а в заключительной части группового занятия, в межгрупповом общении, которое приобретает характер дискуссии [20].

Разделение класса на группы – очень важный момент в организации групповой работы, так как это во многом определяет работоспособность группы в целом и каждого ученика в отдельности, в конечном счете, может определить и результат работы на уроке.

Практика показывает, что элементы групповой работы важно начинать вводить уже с первых дней учебы детей в школе.

Наиболее эффективными приемами разделения на группы являются:

- *по желанию*, при этом объединение в группы происходит по взаимному выбору. Формирование групп по желанию может проходить

спонтанно, когда педагогом озвучено условие выполнения задания: разделитесь на группы по (несколько) человек.

- *случайным образом*, работа в такой группе развивает у участников способность приспосабливаться к различным условиям действительности и к разным партнерам. Этот прием формирования групп полезен в тех случаях, когда учитель ставит цель - научить детей сотрудничеству.

- *по определенному признаку*. Признак может быть задан учителем или учеником, например, по первой букве имени, по времени года рождения и так далее. Этот способ деления интересен тем, что может объединить детей, которые редко друг с другом взаимодействуют, либо вообще испытывают эмоциональную неприязнь друг к другу, с одной стороны, а с другой – общий признак, заданный изначально, сближает объединившихся учащихся. Это создает основу для эмоционального принятия друг друга в группе и некоторого отдаления от других.

- *по выбору педагога*. В этом случае учитель создает группы по некоторому важному для него признаку для решения определенных педагогических задач. Можно объединить учеников с близкими интеллектуальными возможностями, со схожим темпом работы, можно создать равные по силе команды, и пр.

Групповые формы организации деятельности довольно легко вписываются в контекст разных предметов. Так, на уроках русского языка, используя групповую или парную работу, можно привлечь детей к открытию новых знаний. Например, при изучении темы «ча – ща – пиши с буквой а» возникает проблемная ситуация – «Какую букву писать «а» или «я» после «ч», «щ». Решение проблемной ситуации вполне уместно найти в процессе коллективного обсуждения, не стоит давать готовые ответы! Работая в группе, дети активно участвуют в выполнении задания, контролируют друг

друга. Ответственность за правильность выполнения задания лежит не на ком-то одном, а распространяется между всеми участниками групповой работы. Это позволяет детям в комфортных условиях освоить новое и перейти к индивидуальной работе с пониманием и некоторым накопленным опытом действий.

Можно использовать такие приемы, как «Мозговой штурм», игра «Продолжи», «Охота за сокровищами», «Снежный ком», «Смотр знаний», «Пазлы», прием «Зигзаг» и другие. Дадим краткую характеристику некоторым из них.

Мозговой штурм.

- Используется для генерации идей.
- Соблюдается жесткий регламент.
- Распределяются роли внутри группы (ведущего, секретаря, хронометриста).
- После выработки коллективного решения внутри группы делаются доклады / сообщения от разных групп.

Игра «Продолжи».

Основана на выполнении заданий разного рода группой «по цепочке».

Можно использовать на уроках по разным предметам (например, при описании иллюстрации или картины, на уроке окружающего мира при составлении рассказа о каком-либо животном).

Охота за сокровищами.

Учитель составляет вопросы, которые могут требовать, как знаний фактов, так и осмысления или понимания.

Учащийся или группа должны ответить на вопросы, используя ресурсы интернета, дополнительную литературу, учебник.

Снежный ком.

Это работа в группе, которая начинается с решения индивидуального задания. Все учащиеся получают аналогичные задания и самостоятельно выполняют их.

После этого следует работа в парах. В парах учащиеся предлагают свои способы решения данного задания, из которых выбирается лучшее.

Далее две пары объединяются, и работа продолжается в группе из четырех человек, где снова происходит обсуждение решений и выбирается лучшее из них.

В конце работы все учащиеся попадают в одну группу. На этом последнем этапе уже не происходит обсуждения решений, группы делают доклады о своей работе.

Пазлы.

Учитель делит тему на несколько частей так, чтобы каждая группа получила бы свою часть темы. Также все группы получают список необходимых источников или сами учебные материалы, с помощью которых они изучают основы предложенной части темы.

После изучения материала или выполнения задания группы реформируются так, чтобы в каждую новую группу попали по 1 человеку от каждой прежней группы.

Каждый член новой группы объясняет своим новым коллегам свою часть темы, основы которой он изучил в составе предыдущей группы и отвечает на заданные вопросы.

В заключение работы делают выводы.

Прием «Зигзаг».

Учащиеся организуются в группы по 4-5 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты.

Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов».

Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания.

Безусловно, работа в группах не может существовать без определённых правил.

В начальной школе возможно предложить детям простые правила совместной работы, с помощью которых учащиеся смогут контролировать себя и провести рефлексию. В 3-4 классах такие правила (или критерии оценки работы) ученики могут вырабатывать сами.

Примерные правила совместной работы:

1) Работать дружно: быть внимательными друг к другу, вежливыми, не отвлекаться на посторонние дела, не мешать друг другу, вовремя оказывать помощь, выполнять указания старшего.
2) Работать по алгоритму (плану).
3) Своевременно выполнять задание: следить за временем, доводить начатое дело до конца.
4) Качественно выполнять работу (аккуратно, без ошибок), соблюдать технику безопасности, экономить материалы.
5) Каждый из группы должен уметь защищать общее дело и свое, в частности.

Очень важно правильно подобрать задания для групповой работы.

1. Задания должны быть такими, чтобы дружная и согласованная работа всех членов группы давала ощутимо лучший результат, чем мог бы получить каждый из участников, если бы работал один.

Целесообразно использовать:

- Задания, которые требуют выполнения большого объема работы;
- Задания, которые требуют разнообразных знаний и умений, всей совокупностью которых не владеет ни один из детей индивидуально, но владеет группа в целом;

- Задания на развитие творческого мышления, где требуется генерировать максимальное количество оригинальных идей;

2. Содержание работы должно быть интересно детям.

3. Задания должны быть доступны детям по уровню сложности.

4. Задания должны быть проблемными, создавать определенное познавательное затруднение, предоставлять возможность для активного использования имеющихся знаний.

Безусловно, групповая форма организации работы имеет немало достоинств:

1. Повышается учебная и познавательная мотивация;

2. Снижается уровень тревожности учащихся, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач;

3. В группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний;

4. Улучшается психологический климат в классе.

Однако есть в групповой работе и некоторые трудности. Хотя ведущую роль в групповой работе играют учащиеся, ее эффективность во многом зависит от усилий и мастерства учителя. Групповой работе надо сначала научить. Для этого учитель должен потратить время на каких-то уроках. Без

соблюдения этого условия групповая работа бывает неэффективна. Организация групповой работы требует от учителя особых умений, затрат усилий. При непродуманном комплектовании групп некоторые ученики могут пользоваться результатами труда более сильных одноклассников.

В заключение несколько советов учителю по организации групповой работы:

1. Нельзя принуждать к общей работе детей, которые не хотят вместе работать;
2. Следует разрешить отсесть в другое место ученику, который хочет работать один;
3. Групповая работа должна занимать не более 15-20 минут в I – II классах, не более 20-30 минут – в III – IV классах;
4. Нельзя требовать в классе абсолютной тишины, так как дети должны обмениваться мнениями, прежде чем представить «продукт» совместного труда. Пусть в классе существует условный сигнал, говорящий о превышении допустимого уровня шума (обыкновенный колокольчик);
5. Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в совместной работе.

В групповой работе нельзя ожидать быстрых результатов, все осваивается практически. Не стоит переходить к более сложной работе, пока не будут проработаны простейшие формы общения. Нужно время, нужна практика, разбор ошибок. Это требует от учителя терпения и кропотливой работы.

Оригинальное построение, новизна приёмов – очень важные факторы, способствующие повышению качества обучения, но право выбора всегда остаётся за учителем.

Организация групповой работы меняет функции учителя. Он не передает знания в готовом виде, является организатором и режиссером урока, соучастником коллективной деятельности.

Функции учителя сводятся к следующему:

- объяснение цели предстоящей работы;
- комплектование групп;
- комментарий к заданиям для групп;
- контроль за ходом групповой работы;
- попеременное участие в работе групп, но без навязывания своей точки зрения как единственно возможной, а побуждая к активному поиску;
- после отчета групп о выполненном задании учитель делает выводы, обращает внимание на типичные ошибки, дает оценку работе учащихся.

З.А. Абасов отмечает, что групповая (совместная) работа по многим признакам похожа на индивидуальную и фронтальную формы обучения, но в то же время, имеет ярко выраженную специфику и очевидные преимущества. Данная форма обучения способствует:

- формированию положительной мотивации учения;
- росту познавательной активности и самостоятельности учащихся;
- глубине, прочности и сознательности усвоения знаний;
- накоплению опыта согласия, поддержки и сотрудничества между учащимися, совместно выполняющими учебное задание [7, с. 36].

У детей с тяжелыми нарушениями речи ярко выражена потребность в обучении различным формам коммуникации.

Речевые нарушения, возникнув под влиянием какого-либо патогенного фактора, не исчезают сами по себе и, без специально организованной работы, могут отрицательно сказаться на всем процессе психического развития ребенка.

Поэтому мы считаем, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий через групповые формы работы эффективно. Во время уроков, где систематически применяются групповые формы обучения, учащиеся проявляют лучшую готовность к оказанию поддержки, помощи; в этих классах у большинства обучающихся развито чувство товарищеской взаимопомощи.

Выводы по главе I

1. Возникновение понятия универсальные учебные действия связано с изменением парадигмы образования; от усвоения знаний, умений, навыков к развитию личности учащихся. Как писал А.Г. Асмолов, универсальные учебные действия в широком смысле означают умения учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Проблемой развития коммуникативной сферы школьников занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. В зависимости от предметной области, в которой употребляется понятие «коммуникативные умения» (в психологии, педагогике, дидактике, философии), меняется его трактовка. Чаще всего под коммуникативными умениями понимают умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации.

Коммуникативные учебные действия отвечают за:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановку вопросов; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов; выявление проблемы; управление поведением партнера;

– контроль, коррекцию, оценку его действий; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и т. д.

Коммуникативные действия являются фундаментом для формирования социальной компетентности и учета позиции других людей, умения слушать и вступать в диалог, принимать участие в коллективном обсуждении

проблем, интегрироваться в группу сверстников и создавать эффективное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

2. Также нами проанализированы психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи. Особенности речевого развития детей оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов.

Психолого-педагогические особенности, затрудняют социальную адаптацию детей. У детей с ТНР снижена потребность в общении, несформированная форма коммуникации и наблюдаются особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

3. Для формирования коммуникативных УУД наиболее эффективным является групповые формы работы.

Групповые формы учебной работы существуют в нескольких видах, которые можно классифицировать по различным основаниям: а) по численности групп (парная и групповая); б) по характеру заданий (единые (одно и то же задание для всех групп), дифференцированные по степени сложности, дифференцированные по содержанию, равноценному с точки зрения сложности).

Групповые формы организации деятельности довольно легко вписываются в контекст разных предметов. Так, на уроках русского языка, используя групповую или парную работу, можно привлечь детей к открытию новых знаний или закреплению изученного. Работая в группе, дети активно участвуют в выполнении задания, контролируют друг друга. Ответственность за правильность выполнения задания распространяется между всеми участниками групповой работы. Это позволяет детям в комфортных условиях закрепить знания и перейти к индивидуальной работе с пониманием и некоторым накопленным опытом действий.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Констатирующий этап экспериментальной работы

Цель: выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в 1 классе.

Задачи:

1. Подобрать диагностический комплекс.
2. Провести констатирующий эксперимент, используя подобранные методики.
3. Проанализировать и выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся 1 класса.

Исследование по изучению коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с ТНР осуществлялось по программе «Школа России» на базе МАОУ СШ «Комплекс Покровский»; Образовательная площадка № 1.

В исследовании участвовали обучающиеся 1 «Р» класса, всего 12 человек. Полнокомплектный класс - коррекции. Все обучающиеся имеют вариант адаптированной образовательной программы 5.1; 5.2 – тяжелые нарушения речи.

Нами были взяты методики для определения уровня сформированности коммуникативных УУД, предназначенные для обучающихся с нормой. Так как для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, еще не разработаны специальные диагностики.

В соответствии с ФГОС были выявлены аспекты коммуникативной деятельности по проблеме исследования – коммуникация как кооперация,

коммуникация как взаимодействие, коммуникация как условие интериоризации.

Коммуникация как кооперация – действия главным образом направлены на кооперацию, сотрудничество. Главным является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности.

Основные показатели сформированности:

- отвечать на вопросы учителя, товарищей по классу;
- участвовать в диалоге;
- работать в группе.

Коммуникация как взаимодействие – направлена на учёт позиции партнера.

Основные показатели сформированности:

- строить монологическое высказывание, адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной;
- ориентироваться на позицию других людей, отличную от собственной точки зрения.

Коммуникация как условие интериоризации образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям.

Основные показатели сформированности:

- активная работа в группе;
- понимание того, что требует учитель;
- отбирать необходимые источники информации.

В качестве инструментария для выявления актуального уровня развития навыков сотрудничества младших школьников были определены

следующие методики, направленные на организацию и осуществление сотрудничества:

1. Методика Г.А. Цукерман «Рукавички» (Приложение А1).
 2. Методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку» (Приложение А2).
 3. Методика Ж. Пиаже «Левая и правая стороны» (Приложение А3).
1. Первое экспериментальное задание исследования уровня актуального развития навыков сотрудничества направлено на изучение коммуникативных действий в процессе взаимодействия учащихся парами и выявления умения детей договариваться, приходить к общему решению. Для определения уровня сформированности этих критериев была использована методика Г.А. Цукерман «Рукавички».
 2. Второе экспериментальное задание исследования уровня актуального развития навыков сотрудничества направлено на выявление способности строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы. Для проверки данного критерия была подобрана методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку».
 3. Третье экспериментальное задание исследования уровня актуального развития навыков сотрудничества направлено на выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера). Для определения данного критерия была подобрана методика Ж.Пиаже «Левая и правая стороны».

Критерии и уровни развития навыков сотрудничества младших школьников, которыми мы руководствовались при проведении эксперимента, представлены в Таблице 1.

Критерии и уровни развития навыков сотрудничества у обучающихся 1
класса

Критерии	Уровни сформированности коммуникативных УУД		
	Низкий	Средний	Высокий
<p>Договариваться, приходить к общему решению.</p> <p>Диагностическая работа №1</p> <p>Методика «Рукавички», Г.А. Цукерман</p> <p>Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).</p>	<p>В узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.</p> <p>0-1 б.</p>	<p>Сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.</p> <p>2-3 б.</p>	<p>рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.</p> <p>4-5 б.</p>
<p>Строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы, способы взаимного контроля по ходу выполнения</p>	<p>Узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно;</p>	<p>Имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют</p>	<p>Узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и</p>

<p>деятельности.</p> <p>Методика «Узор под диктовку» Г.А. Цукерман</p> <p>Цель: выявление уровня сформированности умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи (интериоризация)</p>	<p>вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;</p> <p>0-1 б.</p>	<p>получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание</p> <p>2-3 б.</p>	<p>достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.</p> <p>4-5 б.</p>
<p>Понимание возможности существования различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной.</p> <p>Диагностическая работа №3</p> <p>Методика «Левая и правая стороны» (методика Ж Пиаже)</p>	<p>Ребенок отвечает неправильно во всех четырех заданиях;</p> <p>0-1 б.</p>	<p>Правильные ответы только в 1-м и 3-м заданиях; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции партнера.</p> <p>2-3 б.</p>	<p>Четыре задания ребенок выполняет правильно, т. е. учитывает отличия позиции другого человека.</p> <p>4-5 б.</p>

Цель: выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера). (взаимодействие)			
Общий балл	0 – 3 баллов	4 – 9 баллов	10 – 15 баллов

Таким образом, мы определили этапы работы, подобрали методики, обозначили критерии и показатели уровней, с помощью которых будет установлен актуальный уровень сформированности навыков сотрудничества у младших школьников по каждому из критериев.

Проведение исследования актуального уровня сформированности коммуникативных УУД и анализ полученных результатов начнем с выявления степени развитости первого критерия – «договариваться и приходить к общему решению». Мы провели диагностику актуального уровня развития навыков кооперации младших школьников по методике Г.А. Цукерман «Рукавички», результаты которой представлены в Приложении Б1.

Анализ результатов исследования по методике «Рукавички» в процентном соотношении показал, что:

- высокий уровень имеют 0 % (0 человек);
- средний уровень имеют 42 % (5 человек);
- низкий уровень имеют 58 % (7 человек).

Как можно видеть из Приложения Б1, у обучающихся в основном доминирует низкий уровень развития навыков кооперации. С заданием ученики слабо справились, в процессе обсуждения вопроса, связанного с раскрашиванием рукавичек, дети стали ссориться, обижаться друг на друга.

Плохо справились с заданием и показали низкий уровень развития навыков сотрудничества 7 школьников. Трудности в выполнении задания возникали в отсутствии или нежелании школьников взаимодействовать друг с другом, договориться и прийти к согласию не получалось, настаивали на своем. Единый замысел работы отсутствовал, некоторые учащиеся даже не реагировали на отличия при выполнении задания, игнорировали друг друга. Эмоциональное отношение было отрицательным.

Как показывают результаты исследования, учащиеся с высоким уровнем развития навыков сотрудничества отсутствуют.

Наглядно результаты диагностики обучающихся выполнения задания по методике Г.А. Цукерман «Рукавички» отображены на диаграмме. (Рисунок 1).

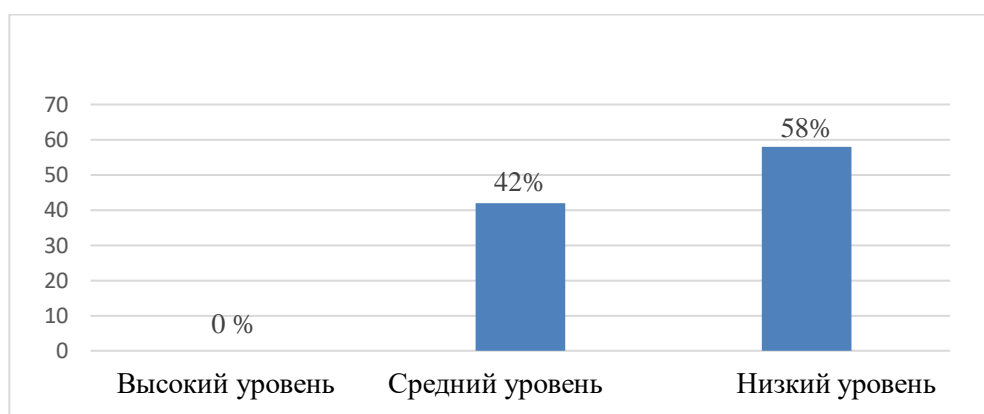


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня развития навыков кооперации у обучающихся по методике Г.А. Цукерман «Рукавички»,%

Данные результаты связаны с тем, что большинство учащихся работают в паре ситуативно, некоторые ученики вовсе не идут на контакт с одноклассниками, следовательно, необходимо правильно организовывать работу на уроках, чтобы каждый ученик был заинтересован данным видом деятельности.

Для выявления уровня развитости следующего критерия навыков интериоризации младших школьников – «способность строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы, способы взаимного

контроля по ходу выполнения деятельности», использована методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку», результаты выполнения которой представлены в Приложении Б1.

Анализ результатов исследования по методике «Узор под диктовку» в процентном соотношении показал, что:

- высокий уровень имеют 8 % (1 человек);
- средний уровень имеют 50 % (6 человек);
- низкий уровень имеют 42 % (5 человек).

Из Приложения Б1 видно, что результаты данной методики практически подтверждают результаты предыдущей методики.

Большинство учащихся имеют средний уровень развития навыков сотрудничества. Ученики выполняли задание с интересом, но взаимопонимание было частичное, учащиеся старались помочь друг другу по ходу выполнения задания.

Остальные учащиеся показали низкий уровень развития навыков сотрудничества. Затруднения возникали по ходу совместной деятельности, а именно: в неумении правильно формулировать вопросы и строить понятные высказывания для партнера, последовательно и полно указывать ориентиры действия по построению узора. Коммуникативно-речевые действия по передаче информации и отображению предметного содержания западали.

Справился с заданием и показал высокий уровень развития навыков сотрудничества 1 ученик. Ему удалось отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать их партнеру.

Наглядно результаты диагностики уровня развития навыков сотрудничества младших школьников по методике Г.А. Цукерман «Узор под диктовку» отображены на диаграмме (Рисунок 2).

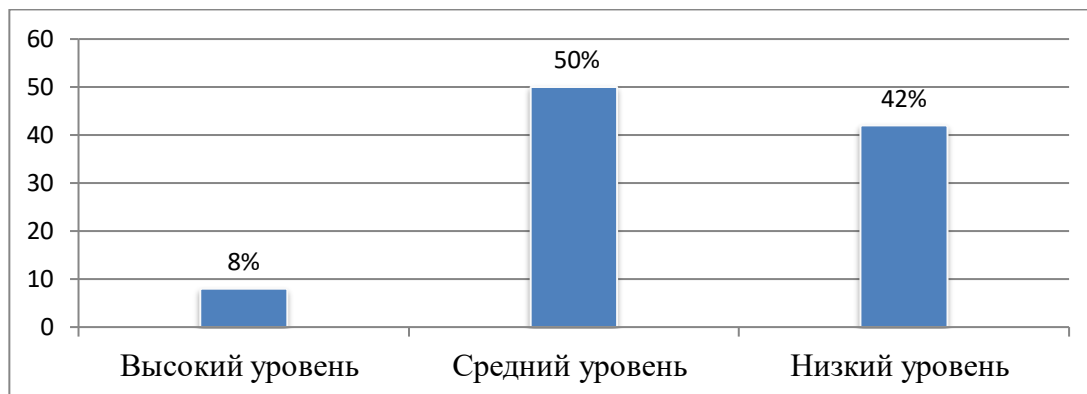


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня развития навыков интериоризации младших школьников по методике Г.А. Цукерман «Узор под диктовку», %

Таким образом, составить узор под диктовку согласно образцу смогли не все учащиеся. Большая часть учащихся не смогли без искажений построить узор и расположить фишки в правильной последовательности. Кроме того, в процессе составления узоров допускаются ошибки в сведениях и не точных ориентирах при совместной деятельности.

Следовательно, уровень сформированности критерия – «способность строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы» у обучающихся также недостаточен. Только один ученик справился полностью с заданием. Он давал четкую инструкцию, повторяя по несколько раз.

Для следующего критерия – «понимание возможности существования различных позиций и точек зрения, ориентируясь на позицию других людей, отличную от собственной», использована методика Ж. Пиаже «Левая и Правая стороны», результаты диагностики выполнения представлены в Приложении Б1.

Анализ результатов исследования по методике «Левая и правая сторона» в процентном соотношении показал, что:

- высокий уровень имеют 0 % (0 человек);
- средний уровень имеют 66% (8 человек);
- низкий уровень имеют 34 % (4 человек).

Большинство учеников имеют средний уровень понимая возможности существования различных позиций и точек зрения, ориентируясь на позицию других людей, отличную от собственной. Обучающиеся излагали и аргументировали свою точку зрения, но не учитывали позиции партнера.

Остальные учащиеся показали низкий уровень понимания существования различных позиций и точек зрения, ориентируясь на позицию других людей, отличную от собственной. Обучающиеся не смогли аргументировать свою точку зрения и не приняли позиции партнера.

Наглядно результаты диагностики уровня развития понимания возможности существования различных позиций и точек зрения, ориентируясь на позицию других людей, отличную от собственной, по методике Ж. Пиаже «Левая и Правая стороны» отображены на диаграмме (Рисунок 3).

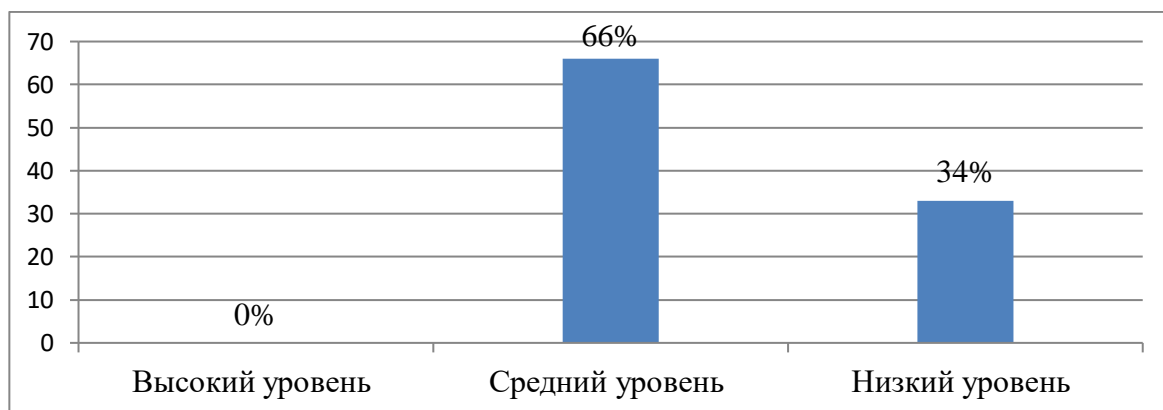


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня развития навыков взаимодействия по методике Ж. Пиаже «Левая и правая стороны», %

Таким образом, анализируя диаграмму, мы видим, что результаты данной методики также свидетельствуют о среднем уровне развития понимания возможности существования различных позиций и точек зрения, ориентируясь на позицию других людей, отличную от собственной.

По результатам методик установлено, что у многих испытуемых развитие навыков сотрудничества незначительно отстает от нормы, у

некоторых навыков сотрудничества почти не развит, младших школьников с высоким уровнем совсем нет.

Распределение младших школьников по уровням развития навыков сотрудничества, полученное по итогам трех методик, в Приложении Б1.

Из Приложении Б1 видно, что на этапе анализ данных, полученных при диагностике в классе из 12 обучающихся, имеют следующие уровни сформированности коммуникативных УУД:

- высокий уровень имеют 0% (0 человек);
- средний уровень имеют 42% (5 человек);
- низкий уровень имеют 58% (7 человек).

Таким образом, в классе преобладает низкий уровень сформированности коммуникативных УУД. Учащиеся с низким уровнем испытывали затруднение в умении договориться, приходиться к согласию не получалось, настаивали на своем. Затруднялись правильно формулировать вопросы и строить понятные высказывания для партнера, последовательно и полно указывать ориентиры действия. Коммуникативно-речевые действия по передаче информации и отображению предметного содержания западали. Отсутствовал интерес совместной работы, дети игнорировали друг друга, даже возникал конфликт интересов (доходило до ссор и толканий). Остальные обучающиеся показали средний уровень развития навыков сотрудничества. Ученикам удалось договориться и прийти к общему решению, однако, способ контроля и взаимопомощи встречался не всегда, так как учащиеся иногда забывали, что работали совместно в паре и продолжали работать самостоятельно. Кроме того, дети испытывали затруднения в постановке вопросов, а также их ответов. Высокий уровень сформированности коммуникативных УУД отсутствует.

Результаты обработки представлены в Таблице 2 и проиллюстрированы в диаграмме.

Уровень формирования коммуникативных УУД по трем критериям

1 «Р» класс	Критерии	Уровни формирования коммуникативных УУД					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Человек	%	Человек	%	человек	%
	1. Договариваться*	7	58	5	42	0	0
	2. Строить понятные высказывания**	5	42	6	50	1	8
	3. Понимать***	4	34	8	66	0	0
	В целом по классу	7	58	5	42	0	0

*- договариваться, приходит к общему решению;

** - строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы, способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности;

*** - понимать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения.

На Рисунке 4 проиллюстрированы результаты констатирующего среза, который помог выявить уровень сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР.

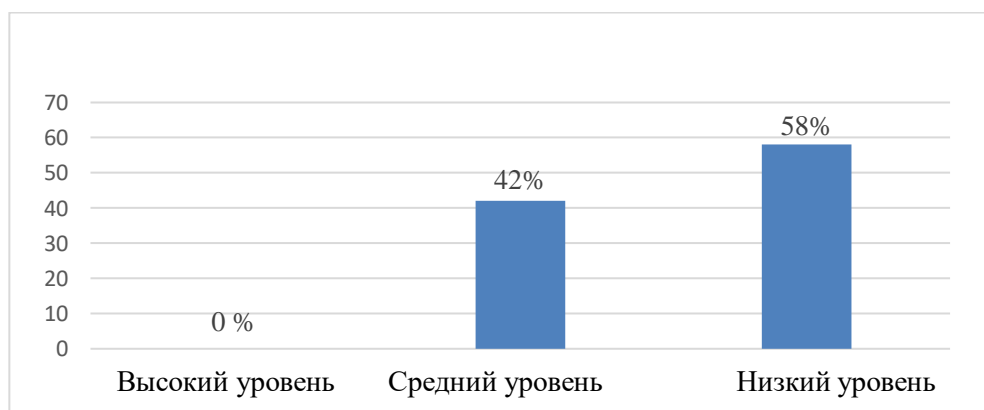


Рисунок 4 - Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР, %

Таким образом, анализ результатов диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся 1 класса с тяжелыми нарушениями речи по трем методикам, позволил нам сделать вывод, что способ контроля и взаимопомощи, а также неправильная постановка вопросов присуще для большинства учащихся. При этом в наибольшей мере недостатки в развитии навыков сотрудничества обучающихся связаны с такими критериями, как умение задавать вопросы и способность договариваться в ситуации столкновения интересов. Поэтому, в дальнейшем необходимо подобрать задания по улучшению этих показателей.

Следовательно, обучающиеся, принявшие участие в исследовании, нуждаются в проведении дополнительной специально организованной работе, направленной на формирование коммуникативных УУД.

2.2. Методические рекомендации по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка в 1 классе

Проанализировав результаты констатирующего этапа, мы видим, что у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи преобладает низкий уровень сформированности коммуникативных УУД, потому для их развития нами были разработаны методические рекомендации по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Актуальность методических рекомендаций заключена в том, что младший школьный возраст считается благоприятным и значимым периодом для формирования коммуникативных УУД.

По нашему мнению, наиболее эффективными условиями формирования коммуникативных УУД являются групповые формы работы. Они позволяют организовать взаимообучение через сотрудничество и взаимодействие учащихся. При этом групповые формы работы, как показывает практика, во многом способствуют активизации познавательной деятельности детей, развитию умений успешного общения, навыков самостоятельной учебной деятельности, улучшению межличностных отношений в классе.

У детей с тяжелыми нарушениями речи ярко выражена потребность в обучении различным формам коммуникации. Все это придает особую актуальность воспитанию умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным друг к другу, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения.

Цель методических рекомендаций: формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи:

- Создать условия для проявления коммуникативных способностей у детей с тяжелыми нарушениями речи;

- Сформировать коммуникативные способности у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Ожидаемые результаты:

- Улучшение уровня сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи;

- Создание соответствующей развивающей среды для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Ребенок с тяжелыми нарушениями речи обладает особыми образовательными потребностями, которые подробно прописаны в методических рекомендациях. Некоторые из них рассмотрим: потребность в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно у детей с низким уровнем речевого развития (моторной алалией). Потребность в формировании навыков чтения и письма; обязательная систематическая коррекционно-логопедическая помощь в соответствии с выявленными нарушениями в раннем или дошкольном возрасте. Обязательное получение начального образования в условиях учреждения массового или специального типа, адекватного образовательным потребностям учащегося с учетом степени тяжести его речевого недоразвития; и.т.д.

При работе с детьми с ТНР нужно обязательно выполнять потребность в получении начального образования с учетом степени тяжести его речевого недоразвития. У таких детей самым сложным уроком является русский язык. При списывании текста, написании диктанта дети допускают большое количество ошибок. Но при проверке работ обязательно нужно оценивать у ребенка орфографические и пункционные ошибки, а логопедические ошибки только исправлять и не учитывать при выставлении отметки – это одно из важных образовательных потребностей ребенка с ТНР.

Кроме образовательных потребностей ребенок с тяжелыми нарушениями речи обладает психологическими особенностями. При работе с дети С ТНР не стоит о них забывать. Психологические особенности детей подробно описаны в теоретической части выпускной квалификационной работы и так же размещены в методических рекомендациях.

Нами были разработанные методические рекомендации по работе с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка, включающие в себя: а) особые образовательные потребности ребенка с ТНР; б) психологические особенности ребенка с тяжелыми нарушениями речи; в) комплекс заданий направленный на формирования коммуникативных универсальный учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

Комплекс заданий разработан в зависимости от аспектов коммуникативной деятельности. В нашем случае аспектом деятельности является сотрудничество, умение работать в паре/группе.

Комплекс заданий состоит из 50 заданий, направленных на формирование коммуникативных универсальный учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка. Задания формирует такие умения, как: а) договариваться, приходиться к общему решению; б) строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы, взаимный контроль по ходу выполнения деятельности; в) понимать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения.

Представляем примеры заданий из методических рекомендаций:

1. Рассмотрите картинки. Подставьте к каждой правильную подпись. Объясните свой выбор: 1 – слушание; 2 – говорение; 3 – чтение; 4 – письмо.



Данное задание дети выполняют в паре. Им надо рассмотреть картинки и подставить к каждой картинке надпись и объяснить свой выбор. Такое задание можно использовать на уроке закрепления знаний. Задание направлено на развитие коммуникативных УУД: а) умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; б) формулировать собственное мнение и позицию; в) уметь слушать и вступать в диалог; г) управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий.

2. Рассмотрим задание из раздела «Слово, предложение, диалог».

Соберите части слова. Запишите слова. Буквосочетания ЧА ЩА подчеркните.



Обучающиеся работают в группе. В задании требуется как можно быстрее и больше собрать из слогов слова и записать их, подчеркнуть буквосочетания -ЧА -ЩА. Это задание направлено на формирование умений: а) слушать и слышать своего собеседника; б) договариваться и приходить к общему мнению.

3. Далее представлено задание из раздела «Звуки и буквы».

Обучающиеся работают в паре. Ученикам необходимо четко назвать в словах первый звук. Если он звучит мягко, то слово соединяется с «подушкой», если звук твердый, то – с «кирпичом».

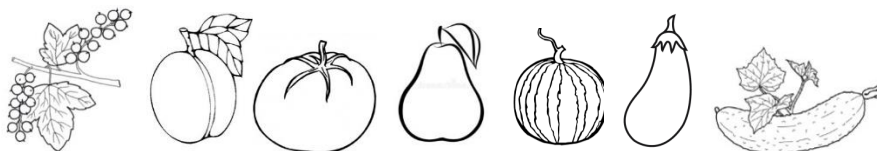
После выполнения задания детям необходимо проверить работу своего соседа. После проверки ребенок может задать вопросы соседу, если он не согласен с проверкой.



Это задание направлено на формирование умений: а) договариваться и приходиться к общему мнению; б) осуществлять контроль, коррекцию, оценку действий партнера; в) отвечать и приводить аргументы на поставленный вопрос; г) осуществляют постановку вопросов.

4. Рассмотрим следующее задание из раздела «Звуки и буквы».

Дети работают в группе. Обучающимся надо выполнить классификацию предметных картинок, распределив их в три столбика: овощи, фрукты, ягоды. Картинки надо приклеить в алфавитном порядке и потом раскрасить.



Данное задание направлено на формирование таких умений, как: а) объяснять свой выбор, строить фразы; б) отвечать на поставленный вопрос, аргументировать; в) слушать и вступать в диалог.

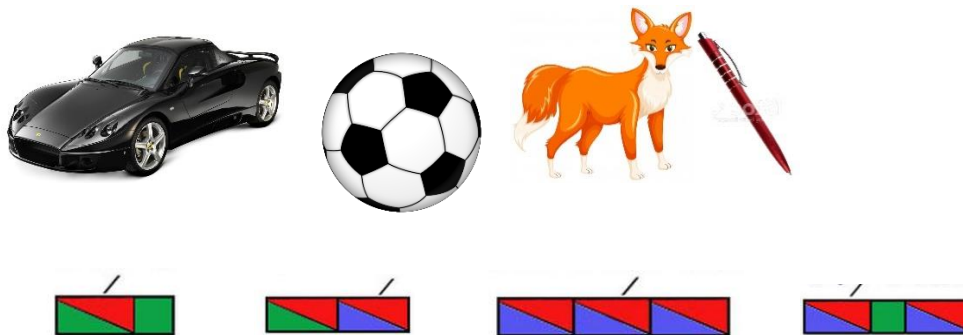
5. Дети должны слева или справа приклеить карточки с сочетаниями жи-ши, ча-ща, чу-щу, чтобы получились слова. После этого найти слова - названия предметов и выписать их (Работа в группе).



Зада __, __лок, да __, лы __, __вёт, __на, хо __, и __, ро __, __вель, __раф,
__повник, пи __, __сы, ту __, __до, __ка, __вотик.

Задание направлено на формирование умений: а) договариваться и приходить к общему мнению; б) осуществлять контроль, коррекцию, оценку действий партнера.

6. Ученики должны соотнести звуковые схемы и картинки. (Работа в паре).



Задание направлено на формирование таких коммуникативных умений, как: а) договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; б) уметь слушать и вступать в диалог; в) выразить свои мысли, строить высказывания.

7. Работа в группах: Учащимся необходимо выполнить звуковой анализ слова, которое обозначает предмет на картинке. (■ - твердый согласный звук, ■ - мягкий согласный звук, ■ - гласный звук).



Можно ли составить несколько схем-моделей к одной предметной картинке? (Можно предложить несколько вариантов: кот, кошка, кошечка, животное, так как слово, выполняя номинативную функцию, имеет варианты значения (смыслы) и варианты формы (словоформы). Количество предложенных вариантов является показателем уровня развития лингвистических способностей обучающихся.)

Таким образом, мы считаем, что методические рекомендации по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи окажут помощь учителям начальной школы в процессе подготовки к занятиям.

Методические рекомендации представлены в Приложении В.

2.3 Анализ формирующего этапа экспериментальной работы

После поведения формирующего этапа работы, была проведена повторная диагностика сформированности коммуникативных УУД с целью оценки эффективности разработанного комплекса заданий по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

В исследовании принимали участие 12 учеников (6 девочек и 6 мальчиков) 1 «Р» класса.

Для итоговой диагностики, с целью получения достоверных данных, использовались те же методики, что и на констатирующем этапе исследования. Все результаты исследования, выделение по результатам групп учащихся с низким, средним и высоким уровнем сформированности соответствуют нормативным показателям только для 1 класса.

Результаты диагностики на формирующем этапе по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман показали, что 34%, а именно 4 обучающихся имеют высокий уровень сформированности коммуникации как кооперации. Средний уровень сформированности данной группы коммуникативных УУД наблюдается у 58% обучающихся, т.е. у 7 учеников. Низкий уровень сформированности коммуникативных УУД наблюдается у одного ученика, что составляет 8%.

Полученные данные свидетельствуют о хороших результатах сформированности коммуникации как кооперации у учащихся 1 класса. В процессе совместной деятельности учащиеся 1 класса легче организовывали сотрудничество друг с другом, осуществляли взаимоконтроль и взаимопомощь, принимали помощь со стороны, умели уступать, договаривались, конструктивно убеждали, планировали общие способы работы для достижения общей цели.

Наглядно результаты диагностики уровня развития навыков сотрудничества младших школьников по методике Г.А. Цукерман «Рукавички» отображены на рисунке 5.

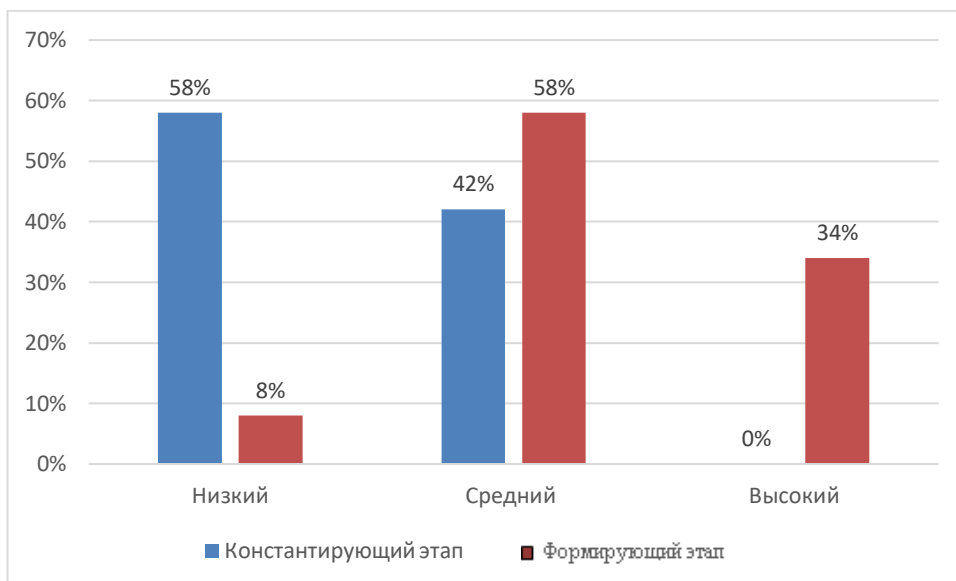


Рисунок 5 – Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуниктивных УУД (навыков кооперации у обучающихся) по методике Г.А. Цукерман «Рукавички», %

Результаты исследования на формирующем этапе по методике «Узор под диктовку» показали, что 58 %, т.е. 7 обучающихся 1 класса имеют высокий уровень сформированности коммуникации как условия интериоризации. Группа учащихся со средним уровнем сформированности данного компонента коммуниктивных УУД составила 34%, а именно 4 ученика. Низкий уровень сформированности коммуниктивных УУД наблюдается у одного ученика, что составляет 8%.

Визуально результаты диагностики по методике Г.А. Цукерман «Узор под диктовку», которые отражают эффективность использования комплекса заданий по формированию коммуниктивных УУД у младших школьников на уроках русского языка, представлены на рисунке 6.

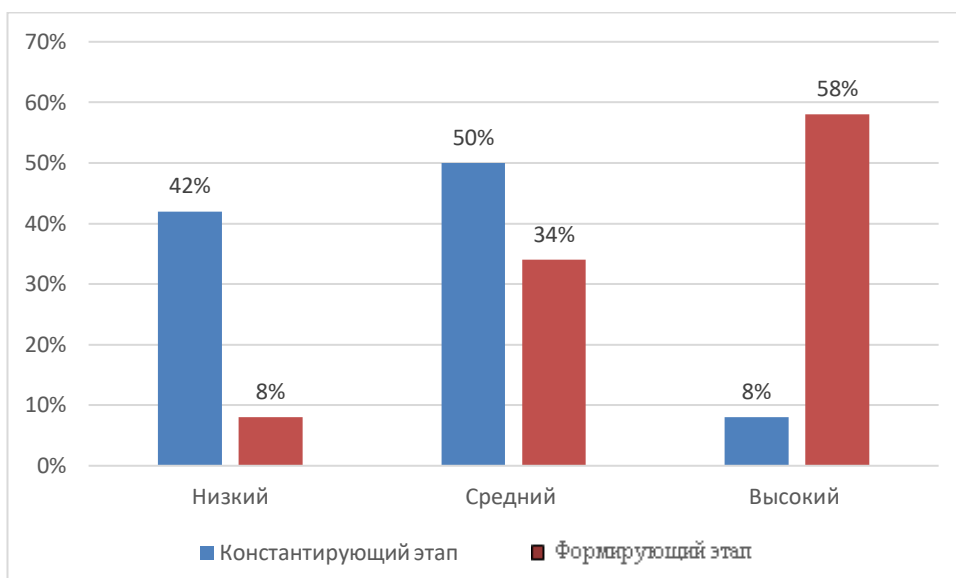


Рисунок 6. Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативных УУД (коммуникации как условия интериоризации) по методике Г.А. Цукерман «Узор под диктовку», %

По данным результатам можно сделать вывод, что у большинства учащихся коммуникация как условие интериоризации сформирована на достаточном уровне для учащихся 1 класса. Это означает, что учащиеся 1 класса способны строить понятные высказывания для партнёра по общению с учётом учебной задачи, правильно оформляют свои мысли устной и письменной речи, участвуют в диалоге, в котором обмениваются необходимой информацией для выполнения задания, осуществляют рефлексию своих действий.

Результаты диагностики на формирующем этапе по методике Ж. Пиаже «Левая и правая стороны» показали, что 25% обучающихся, а именно у 3 учеников к концу учебного года наблюдается высокий уровень сформированности коммуникации как взаимодействия (коммуникативно-речевых действий, направленных на учёт позиции партнёра по общению). Средний уровень сформированности данной группы коммуникативных УУД составил 67% учащихся, что составляет 8 обучающихся, а низкий уровень наблюдается лишь у 8%, т.е. у одного обучающегося.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства учащихся к концу учебного года наблюдается высокий уровень сформированности таких коммуникативных действий, как отражение и учёт позиции собеседника при взаимодействии, способность корректно отстаивать свою точку зрения, соблюдая правила речевого этикета и дискуссионной культуры, речевые действия носят коммуникативный характер. Визуально результаты диагностики по методике Ж. Пиаже «Левая и правая стороны», представлены на рисунке 7.

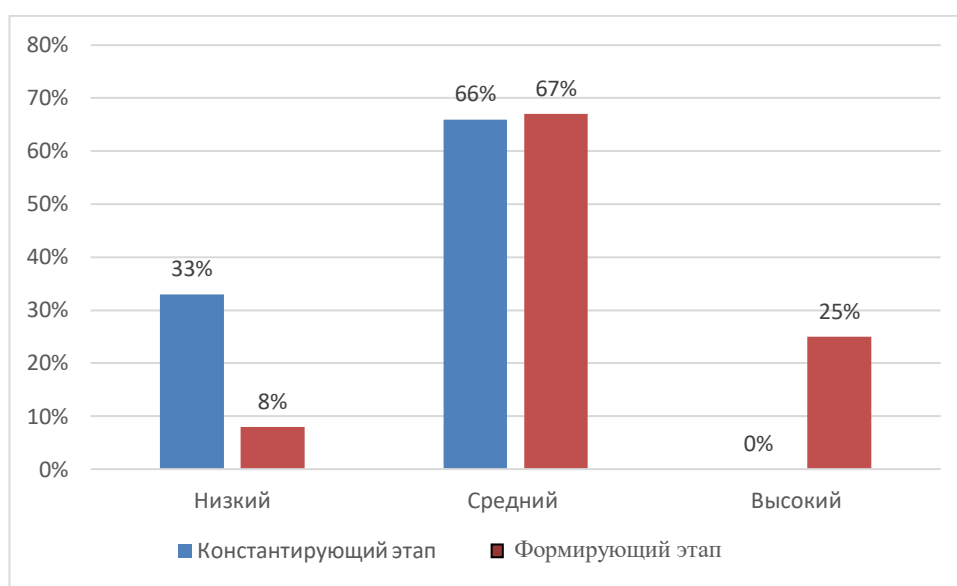


Рисунок 7. Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативных УУД (коммуникации как взаимодействия) по методике Ж. Пиаже «Левая и правая стороны», %

Распределение обучающихся по уровням сформированности коммуникативных УУД, полученное по итогам трех методик, в Приложении Б2.

Из Приложении Б2 видно, что на этапе анализа данных, полученных при диагностике у 12 учеников наблюдаются следующие уровни сформированности коммуникативных УУД:

- высокий уровень имеют 34% (4 ученика);
- средний уровень имеют 58% (7 учеников);
- низкий уровень имеют 8% (1 ученик).

Таким образом, в классе преобладает средний уровень сформированности коммуникативных УУД. Ученикам удалось договориться и прийти к общему решению, однако, способ контроля и взаимопомощи встречался не всегда, так как учащиеся иногда забывали, что работали совместно в паре и продолжали работать самостоятельно. Кроме того, дети испытывали затруднения в постановке вопросов, а также их ответов. Ученик с низким уровнем испытывал затруднение в умении договориться. Затруднялся правильно формулировать вопросы и строить понятные высказывания для партнера, последовательно и полно указывать ориентиры действия. Коммуникативно-речевые действия по передаче информации и отображению предметного содержания западали. Отсутствие интереса совместной работы, ребенок игнорировал своего партнера, либо просто повторял за ним. Высокий уровень сформированности коммуникативных УУД наблюдается у 4 обучающихся. Ученикам удалось договориться и прийти к общему решению, осуществить контроль и взаимопомощь.

Результаты обработки представлены в Таблице 3 и проиллюстрированы в диаграмме.

Таблица 3

Уровни формирования коммуникативных УУД по трем критериям

1 «Р» класс	Критерии	Уровни формирования коммуникативных УУД					
		Низкий		средний		Высокий	
		Человек	%	Человек	%	Человек	%
	1. Договариваться*	1	8	7	58	4	34
	2. Строить понятные высказывания**	1	8	4	34	7	58
	3. Понимать***	1	8	8	67	3	25

*- договариваться, приходиться к общему решению.

** - строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы, способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности.

*** - понимать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения.

На Рисунке 8 проиллюстрированы результаты констатирующего и формирующего этапов по уровням сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР.

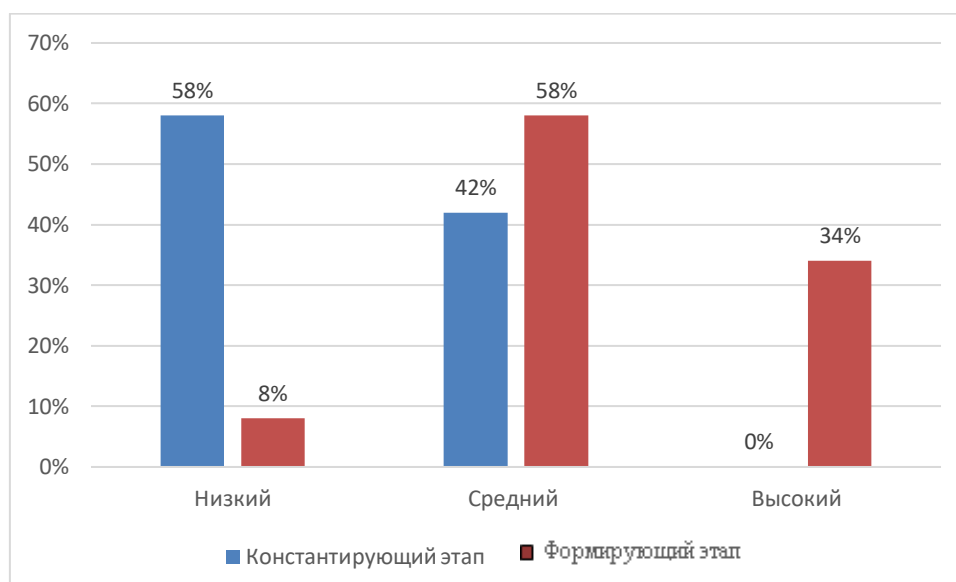


Рисунок 8 - Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР, %

Показатели, полученные после проведения эксперимента, превосходили показатели констатирующего среза: высокий уровень сформированности коммуникативных УУД продемонстрировали 34 % учащихся (до эксперимента показатель – 0); средний уровень сформированности у 58% учащихся, до эксперимента – 42%, низкий уровень сформированности каждой группы коммуникативных УУД наблюдается у 8% обучающихся, до эксперимента – у 58%.

Таким образом, анализ результатов диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся 1 класса с тяжелыми нарушениями речи по трем методикам, позволил нам сделать вывод, что процент с высоким и средним уровнем сформированности каждой группы коммуникативных УУД увеличился. Соответственно значительно снизился показатель низкого уровня сформированности каждой группы коммуникативных УУД.

Полученные результаты отражают эффективность применения комплекса заданий по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР на уроках русского языка.

Выводы по главе II

1. На первом этапе второй главы проводилась диагностика коммуникативных УУД с помощью следующих методик: Г.А. Цукерман «Рукавички», «Узор под диктовку, методика Ж.Пиаже «Левая и правая стороны». Анализ результатов диагностики уровня развития навыков сотрудничества обучающихся 1 класса с тяжелыми нарушениями речи по трем методикам, позволил нам сделать вывод, что в классе преобладал преимущественно низкий уровень развития навыков сотрудничества. Обучающиеся испытывают затруднение в умении договориться, настаивали на своем, что приводило к частным конфликтам.

Тем более у детей с тяжелыми нарушением речи отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. Поэтому важно с такими обучающимися работать как можно больше в групповой / парной формах работы.

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР показали, что у 7 (58%) обучающихся в основном доминирует низкий уровень развития навыков кооперации. Трудности в выполнении задания возникали в связи с тем, что у ребят не было желания взаимодействовать друг с другом, договариваться и приходить к согласию, каждый настаивал на своем. Единый замысел работы отсутствовал, некоторые учащиеся при выполнении работы не взаимодействовали друг с другом. Эмоциональное отношение было отрицательным. Средний уровень

наблюдается у 42% обучающихся (5 учеников). У школьников этой группы результат выполнения работы показал заметные отличия: на рисунке видны некоторые сходства и рукавички лишь частично составляли пару. С заданием ученики слабо справились, в процессе обсуждения вопроса, связанного с раскрашиванием рукавичек, дети стали ссориться, обижаться друг на друга. Как показывают результаты исследования, учащиеся с высоким уровнем развития навыков сотрудничества отсутствуют.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости проведения работы с детьми. С этой целью были разработаны методические рекомендации по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Методические рекомендации призваны обеспечить: условия для проявления коммуникативных способностей у детей с тяжелыми нарушениями речи; формирование коммуникативных способностей у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

2. С учетом результатов, полученных на этапе констатирующего среза, было разработано содержание программы формирующего эксперимента, направленного на развитие коммуникативных УУД у младших школьников.

Комплекс заданий подобран в зависимости от аспектов коммуникативной деятельности. В нашем случае аспектом деятельности является сотрудничество, умение работать в паре/группе.

3. После проведения формирующего этапа работы, была проведена повторная диагностика сформированности коммуникативных УУД с целью оценки эффективности разработанного комплекса заданий по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

Показатели, полученные после проведения эксперимента, превосходили показатели констатирующего среза: высокий уровень сформированности коммуникативных УУД продемонстрировали 34 %

учащихся (до эксперимента показатель – 0); средний уровень сформированности у 58% учащихся, до эксперимента – 42%, низкий уровень сформированности каждой группы коммуникативных УУД наблюдается у 8% обучающихся, до эксперимента – у 58%.

Результаты данной диагностики указывают на положительную динамику в усвоении коммуникативных УУД, свидетельствуют об эффективности применения комплекса заданий по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР на уроках русского языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ научно-методической, учебной литературы и результатов психолого-педагогических исследований по проблеме формирования коммуникативных УУД позволил установить, что сформированность коммуникативных УУД играет огромную роль в становлении личности младшего школьника и является актуальной потребностью общества в образовательной сфере.

В ходе теоретического анализа было установлено, что наиболее благоприятные педагогические условия для формирования коммуникативных УУД возможно создать на уроках русского языка, на которых речевая активность и коммуникация наиболее высока, и создается посредством работы в паре/группе, обсуждением и выполнением заданий.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности коммуникативных УУД с помощью следующих методик: «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже), «Рукавички» (Г. А. Цукерман), «Узор под диктовку» (Г. А. Цукерман).

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР показали, что у 7 (58%) обучающихся в основном доминирует низкий уровень развития навыков кооперации. Трудности в выполнении задания возникали в связи с тем, что у ребят не было желания взаимодействовать друг с другом, договариваться и приходить к согласию, каждый настаивал на своем. Единый замысел работы отсутствовал, некоторые учащиеся при выполнении работы не взаимодействовали друг с другом. Эмоциональное отношение было отрицательным. Средний уровень наблюдается у 42% обучающихся (5 учеников). Детям удалось договориться и прийти к общему решению, однако, способ контроля и взаимопомощи встречался не всегда, так как учащиеся иногда забывали, что работали

совместно в паре и продолжали работать самостоятельно. Кроме того, дети испытывали затруднения в постановке вопросов. Как показывают результаты исследования, учащиеся с высоким уровнем развития навыков сотрудничества отсутствуют.

С учётом результатов, полученных на этапе констатирующего среза, было разработано содержание программы формирующего эксперимента, направленного на развитие коммуникативных УУД у младших школьников.

В методических рекомендациях представлены: а) особые образовательные потребности ребенка с ТНР; б) психологические особенности ребенка с тяжелыми нарушениями речи; в) комплекс заданий, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка в 1 классе.

После проведения формирующего этапа, была проведена повторная диагностика сформированности коммуникативных УУД с целью оценки эффективности разработанного комплекса заданий по формированию коммуникативных УУД у младших школьников на уроках русского языка.

Из полученных результатов видно, что у большинства учащихся наблюдается средний уровень сформированности коммуникативных УУД:

- высокий уровень имеют 34% (4 ученика);
- средний уровень имеют 58% (7 учеников);
- низкий уровень имеют 8% (1 ученик).

Таким образом, в классе преобладает средний уровень сформированности коммуникативных УУД. Ученикам удалось договориться и прийти к общему решению, однако, способ контроля и взаимопомощи встречался не всегда, так как учащиеся иногда забывали, что работали совместно в паре и продолжали работать самостоятельно. Кроме того, дети испытывали затруднения в постановке вопросов, а также их ответов. Ребенок с низким уровнем испытывал затруднение в умении договориться.

Затруднялся правильно формулировать вопросы и строить понятные высказывания для партнера, последовательно и полно указывать ориентиры действия. Коммуникативно-речевые действия по передаче информации и отображению предметного содержания западали. Отсутствие интереса совместной работы, ребенок игнорировал своего партнера, либо просто повторял за ним. Высокий уровень сформированности коммуникативных УУД наблюдается у 4 обучающихся. Ученикам удалось договориться и прийти к общему решению, осуществить контроль и взаимопомощь.

Показатели, полученные после проведения эксперимента, превосходили показатели констатирующего среза: высокий уровень сформированности коммуникативных УУД продемонстрировали 34 % учащихся (до эксперимента показатель – 0); средний уровень сформированности у 58% учащихся, до эксперимента – 42%, низкий уровень сформированности каждой группы коммуникативных УУД наблюдается у 8% обучающихся, до эксперимента – у 58%.

Таким образом, анализ результатов диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся 1 класса с тяжелыми нарушениями речи по трем методикам позволил нам сделать вывод о том, что высокий и средний уровни сформированности коммуникативных УУД увеличились. Соответственно значительно снизился показатель низкого уровня сформированности каждой группы коммуникативных УУД.

Результаты повторной диагностики сформированности коммуникативных УУД у учащихся 1 класса демонстрируют положительную динамику в усвоении коммуникативных универсальных учебных действий, свидетельствуют об эффективности применения комплекса заданий по формированию коммуникативных УУД у обучающихся на уроках русского языка, тем самым доказывая целесообразность использования условий.

Таким образом, поставленные задачи решены в полном объеме, цель выпускной квалификационной работы достигнута, гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования. (Стандарты второго поколения) [Текст] / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова. - М.: Просвещение, 2010. - 120 с.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, И.А. Бурменская. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2010. - 152 с.
3. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / Асмолов А. Г. - М.: Просвещение. - 2011. - 159 с.
4. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. - 151 с.
5. Алексеева Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования [Текст]/ Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др. М.: Просвещение, 2010. - 212 с.
6. Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. и др.; Специальная педагогика/ Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
7. Абасов З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке // Наука и школа. - 2009. - №6. - С.36-37;
8. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития: пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2000.
9. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы

в условиях дошкольного образовательного учреждения. - СПб.: Детство-пресс, 2008

10. Бачина О.В. Основы специальной психологии и коррекционной педагогики. Тамбов: изд-во ТГУ им. Державина, 2003.

11. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология работы с текстом в начальной школе: Образовательные технологии / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. - М., 2008. - 184 с.

12. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. - М.: Центр Педагогический поиск, 2000. - 144с.

13. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст]/ А. В. Батаршев. - М.: Издательский центр «Владос» [Текст]/ 2001. - 176 с.

14. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. [Текст]/ М.: Педагогика, 2011.

15. Витковская, И.М. Как организовать групповую учебную работу младших школьников[Текст]/И.М. Витковская// Начальная школа. – 1997. - №12. - С. 23 - 25.

16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 2005.

17. Гусарова Н.Н. Беседы по картинке: Времена года. - СПб., 2008.

18. Громова О.Е. Жесты русскоязычных детей на начальном этапе развития вербальной коммуникации. В кн.: Детская речь: психолингвистические исследования. Сборник статей / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.В. Уфимцевой. – М.: ПЕРСЭ, 2001.

19. Гиниятуллина, А.А. Опыт организации групповой работы на уроках [Текст]/А.А. Гиниятуллина // Начальная школа. - 2004. - № 1. - С. 31 - 33.

20. Гикал Л.В. Групповая работа как эффективная форма организации урока / Л.В. Гикал // Начальное образование. - 2009. - № 6. - С. 31-32
21. Землянская Е.Н. Обучение в сотрудничестве / Е.Н. Землянская // Учитель. /2002./№ 3. - С. 8.
22. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. – М., 2008.
23. Кулакова Н.В. Лингвистические способности - основа развития функционально грамотной языковой личности младшего школьника.// Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11. №2. С. 137-142.
24. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990.
25. Клепинина З. А. «Моделирование в системе УУД» - журнал «Начальная школа» №1/ 2012 г., с.26
26. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. – М.: Академия, 2002.
27. Лийметс, Х.Й. Место групповой работы среди других форм обучения [Текст]/ Х.Й. Лийметс. - М.: Просвещение, 1987. - 210 с.
28. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Я. Лозован. - Кемерово, 2005. - 181 с. Общение и формирование личности школьника [Текст]/ под ред. А. А. Водалева, Р. Л. Кричевского. - М., 2004. - 244 с.
29. Лабунская В.А. Невербальное поведение. М.: Просвещение, 1991.
30. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
31. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора. – М.: Знание, 1981.
32. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999.

33. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.
34. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи (формирование лексики и грамматического строя).- СПб.: СОЮЗ, 1999.
35. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) - М.: Учпедгиз, 1951.
36. Ляпидевский С.С. Расстройства речи у детей и подростков. М., 1969.
37. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. - М.: Просвещение, 1991.
38. Мишанова, О.Г. Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: монография. - М.: Издательство «Спутник +», 2012. - 146 с.
39. Метликина, Л.С. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка / Л.С. Меликина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 7-2 (18).
40. Мухина, А.А. Из опыта организации коллективных занятий в начальной школе [Текст]/ А.А. Мухина, С.А. Голунцова // Начальная школа. -1998. - № 2. - С. 22 - 24.
41. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Моница,Е.К. Лютова-Робертс. – СПб: Речь, 2005.
43. Носова, И.В. Особенности работы в малых группах[Текст]/И.В. Носова// Начальная школа плюс до и после.- 2004. - № 6. - С. 25 - 27.
42. Немов Р.С. Психология. Книга 1: Основы общей психологии. - М., Просвещение, 1994

43. Носова, И.В. Особенности работы в малых группах[Текст]/И.В. Носова// Начальная школа плюс до и после.-2004. - №6. - С. 25 - 27.
44. Набиуллина Э.Р. Психолого-педагогические аспекты формирования и оценки коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Э.Р. Набиуллина // <http://festival.1september.ru>
45. Назарова Н.М. Специальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
46. Никитина Е.Ю. Языковое образование: коллективная монография. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. -170 с.
47. Основы теории и практики логопедии. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия. М.: Владос, 1999.
48. Перфильева, Л.П. Проблематика и теоретико-методологические аспекты формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников на уроках русского языка / Е.А. Зырянова, Л.П. Перфильева // Языковое образование учащихся младших классов. - М.: Владос, 2013. - С. 41- 61.
49. Петренко В.Ф. Основы психолингвистики: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». М., 1997.
50. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. ?М.: ВЛАДОС, 2009. - 576 с.
51. Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии/ Б.П.Пузанов, В.И.Селиверстов, С.Н.Шаховская, Ю.А.Костенкова; Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.

52. Репкин В.Г. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов [Текст]// Г. В. Репкина, Е.В. Заика. - Томск: Пеленг, 1993. - 61 с.
53. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – т.1.
54. Степанова, Т.Ю. Групповая работа как средство формирования коммуникативных УУД / Т. Ю. Степанова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. - 2013.
55. Степанова, Т.Ю. Групповая работа как средство формирования коммуникативных УУД / Т. Ю. Степанова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. - 2013. - 17 декабря. [Электронный ресурс] URLстатьи:<http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialymo/2013/12/17/grupprovaya-rabota-kak-sredstvo-formirovaniya>.
56. Тюрикова, С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности [Текст]// С.А. Тюрикова// Наукоеведение. - 2014. - № 3
57. Татьянченко, Д.В. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом [Текст] / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Завуч. - 2000. - №7. - С. 38-63.
58. Тюрикова, С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности [Текст]// С.А. Тюрикова// Наукоеведение. - 2014. - № 3 (22). - С. 64 - 66.
59. Ушаков Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова, отв. ред. В.Д. Шадриков; АН СССР, Ин-т психологии. М., 1989.
60. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М., 1989.

61. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.:Просвещение, 2015 - 31 с.

62. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.

63. Цукерман, Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. - 1999. - № 6. - С. 3 - 4.

64. Цукерман, Г.А. Учебная деятельность [Текст] / Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. - 1999. - № 6. - С. 4 - 5.

65. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. - Рига: Эксперимент, 2000

66. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. - М.: Просвещение, 1990.

67. Шаховская С.Н. Развитие невербальных и вербальных средств коммуникации у безречевых детей // онтогенез речевой деятельности: норма и патология / Под ред. Л.И. Беляковой и др. - М.: Изд-во Прометей МПГУ, 2005.

68. Шаховская Л.С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. пед. высш. учеб. заведений/ 3-е изд., перераб. И доп. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.

69. Якупова, Г.Ш. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений младших школьников /Г.Ш. Якупова// Вестник ЮУрГУ.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А1

Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 6,5—7 лет.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать.

Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности:
замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности:

позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости)

или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.

2. Средний уровень: сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Методика «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман)

Оцениваемые УУД: умение выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи

Форма (ситуация оценивания): выполнение совместного задания в классе парами

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности и анализ результата.

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный экраном (ширмой), одному дается образец узора на карточке, другому — фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Материал: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров (рис. 3), экран (ширма).

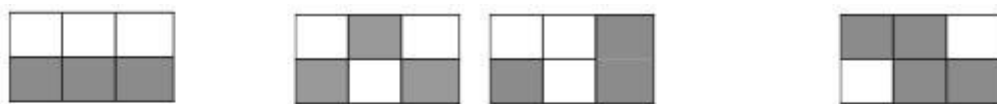


Рис. 3

Инструкция: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу. Но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для

этого один из Вас получит карточку с образцом узора, а другой — фишки (квадраты), из которых этот узор надо выложить. Один будет диктовать, как выкладывать узор, второй — выполнять его инструкции. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на узор нельзя. Сначала диктует один, потом другой, - Вы поменяетесь ролями. А для начала давайте потренируемся, как надо складывать узор».

Методика «Левая и правая стороны» (методика Ж Пиаже, 1997).

Цель: выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 6,5—7 лет.

Описание задания: ребенку задают вопросы, на которые он должен ответить, или предлагают задания, на которые он должен отреагировать действиями.

Задания

1. (Сидя или стоя лицом к лицу ребенка.) Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую.

2. То же самое. Покажи мне мою левую руку. Правую.

Покажи мне мою левую ногу. Правую.

Дети стоят спиной друг к другу. Одному из детей предлагают, не оборачиваясь, показать левую руку стоящего за его спиной одноклассника. Правую. Дотронуться до его левой ноги. Правой.

3. На столе перед ребенком лежат монета, карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку. Карандаш слева или справа? А монета?

4. Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш. Монета в левой или в правой руке? А карандаш?

Критерии оценивания:

— понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной;

— соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Уровни оценивания:

1 .Низкий уровень:ребенок отвечает неправильно во всех четырех заданиях;

2.Средний уровень:правильные ответы только в 1-м и 3-м заданиях; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции партнера.

3.Высокий уровень:четыре задания ребенок выполняет правильно, т. е. учитывает отличия позиции другого человека.

Выбор указанных методов осуществлен с учетом предмета исследовательской области и позволяет оптимально изучить проблематику, заявленную в данной курсовой работе.

№	Респондент	Название методики						Уровень	
		«Рукавички»		«Узор под диктовку»		«Левая и правая стороны»		Общее количество баллов	уровень
		балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень		
1.	Оксана А.	1	Н	1	Н	2	С	4	Н
2.	Станислав Б.	1	Н	1	Н	2	С	4	Н
3.	Ева В.	1	Н	2	С	2	С	5	Н
4.	Денис Г.	2	С	4	В	2	С	7	С
5.	Данил Г.	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
6.	Екатерина Г.	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
7.	Анастасия З.	2	С	2	С	2	С	6	С
8.	Владислав З.	2	С	2	С	2	С	6	С
9.	Анастасия М.	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
10.	Ольга У.	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
11.	Максим Ш.	2	С	2	С	2	С	6	С
12.	Доминика Ш.	2	С	2	С	2	С	6	С

№	Респондент	Название методики						Уровень	
		«Рукавички»		«Узор под диктовку»		«Левая и правая стороны»			
		балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень
1.	Оксана А.	2	С	4	В	4	В	10	С
2.	Станислав Б.	2	С	3	С	3	С	8	С
3.	Ева В.	3	С	4	В	3	С	10	С
4.	Денис Г.	5	В	5	В	4	В	14	В
5.	Данил Г.	2	С	4	В	3	С	9	С
6.	Екатерина Г.	2	С	3	С	2	С	7	С
7.	Анастасия З.	5	В	4	В	3	С	12	В
8.	Владислав З.	3	С	3	С	3	С	9	С
9.	Анастасия М.	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
10.	Ольга У.	3	С	4	С	2	С	9	С
11.	Максим Ш.	5	В	4	В	4	В	13	В
12.	Доминика Ш.	5	В	4	В	3	С	12	В

**Методические рекомендации по формированию
коммуникативных универсальных учебных
действий у обучающихся с тяжелыми
нарушениями речи на уроках русского языка в 1
классе**

Аннотация:

В методических рекомендациях по формированию коммуникативных УУД у обучающихся с ТНР представлены: а) особые образовательные потребности ребенка с ТНР; б) психологические особенности ребенка с тяжелыми нарушениями речи; в) комплекс заданий, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

Методические рекомендации предназначены для учителей начальной школы и окажут помощь в процессе подготовки к урокам и занятиям.

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Особые образовательные потребности ребенка с тяжелыми нарушениями речи.....	4
2. Психологические особенности ребенка с тяжелыми нарушениями речи.....	11
3. Комплекс заданий по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка в 1 классе	15
Список используемой литературы.....	38

1. Особые образовательные потребности ребенка с тяжелыми нарушениями речи

- Потребность в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно у детей с низким уровнем речевого развития (моторной алалией).
- Потребность в формировании социальной компетентности.
- Потребность в развитии всех компонентов речи, рече-языковой компетентности.
- Трудности в усвоении лексико-грамматических категорий детьми с ТНР создают потребности в развитии понимания сложных предложно-падежных конструкций, в целенаправленном формировании языковой программы устного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи.
 - Дети с ТНР нуждаются в специальном обучении основам языкового анализа и синтеза, фонематических процессов и звукопроизношения, просодической организации звукового потока.
 - Потребность в формировании навыков чтения и письма.
 - Потребность в развитии навыков пространственной ориентировки.
 - Обучающиеся с ТНР требуют особого индивидуальнодифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

- Для получения образования обучающимися с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательных организациях необходимо создание специальных условий обучения, воспитания и развития: раннее выявление детей с речевой патологией (совместно со специалистами медицинского профиля и психологами) и организация логопедической помощи на этапе обнаружения признаков отклоняющегося психо-речевого развития.

- Обязательная систематическая коррекционно-логопедическая помощь в соответствии с выявленными нарушениями в раннем или дошкольном возрасте.

- Взаимосвязь и преемственность содержания и методов логопедической работы в условиях дошкольного и школьного образования и воспитания, ориентированных на нормализацию (полное преодоление) или сглаживание отклонений речевого и личностного развития.

- Обязательное получение начального образования в условиях учреждения массового или специального типа, адекватного образовательным потребностям учащегося с учетом степени тяжести его речевого недоразвития.

- Получение обязательной систематической логопедической помощи в условиях учреждения массового или специального типа.

- Возможность обучаться на дому и/или дистанционно (в случае тяжелых форм речевой патологии при сочетанных нарушениях развития).

- Обеспечение специальных условий, способствующих психо-речевому развитию детей на основе системного и комплексного подхода при диагностике и коррекции речевых нарушений.
- Взаимодействие и координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия при тесном сотрудничестве учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителей и врачей разных специальностей.
- Доступность необходимых медицинских услуг, способствующих преодолению и сглаживанию первичного дефекта, нормализации общей, мелкой и артикуляционной моторики, состояния высшей нервной деятельности, соматического здоровья.
- Возможность модификации и адаптации учебной программы при изучении филологического и лингвистического курса, использование их коррекционно-развивающих возможностей в минимизации речевых нарушений и активизации коммуникативных навыков обучающихся.
- Вариативность: взаимозаменяемость/сокращение/увеличение академического и социально значимых компонентов обучения, отдельных тематических разделов, учебных часов.
- Применение индивидуально ориентированных специфических приемов и методов логопедической коррекции при различных по формам речевой патологии: для детей с артикуляционными расстройствами необходимы специфические приемы нормализации речевой моторики, дифференцированный логопедический массаж,

артикуляционная гимнастика; для детей с фонологическим дефицитом – система развития фонематического восприятия, для детей с заиканием – методы нормализации темпо-ритмической организации речи, для детей с общим недоразвитием речи – формирование всех компонентов речевой деятельности в течение длительного периода; выбор индивидуального темпа обучения, с возможным изменением сроков продвижения в образовательном пространстве (особенно в случаях тяжелой речевой патологии).

- Особая организация диагностических, проверочных и контрольнооценочных средств: сокращение объема контрольных заданий, адресные пошаговые задания, с более дробными инструкциями (при необходимости с неоднократным повтором); увеличение времени на выполнение, самоанализ работы и исправление ошибок;

- Объективная оценка личностных, предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; использование качественных характеристик оценивания с учетом специфики речевого нарушения, актуального уровня результатов обучения ребенка, образовательной динамики и ее стабильности.

- Создание особой пространственной и временной организации образовательной среды, учитывающей коммуникативный и социальный опыт учащихся.

- Щадящий, здоровьесберегающий, комфортный режим обучения и нагрузок.

- Применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения и коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью.

- Профилактика и коррекция школьной и социокультурной дезадаптации за счет расширения образовательного пространства, увеличение социальных контактов, формирование навыков коллективной и индивидуальноподгрупповой работы и внеучебного взаимодействия, обучение с этой целью выбирать и применять необходимые коммуникативно-речевые стратегии поведения и общения.

- Формирование социально-коммуникативного внимания, вежливости, приветливости, а также общекультурных, морально-этических и нравственных норм поведения.

- Психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного вовлечения в коррекционно-развивающую работу с ребенком.

- Организация партнерских отношений с родителями, максимальное привлечение их к коррекционно-развивающей работе и общему образовательному процессу.

- Наличие адаптированной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи, которая будет определять содержание и организацию образовательного процесса на каждом уровне общего образования.

- Включение в процесс обучения в общеобразовательной организации специальных предметов коррекционно-лингвистического курса (входящих в состав специально разработанных программ, которые направлены на преодоление недостатков устной и письменной речи учеников с тяжелыми речевыми нарушениями).

- Гибкое варьирование двух компонентов – академического и жизненной компетенции в процессе обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных тематических разделов, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий.

- Реализация индивидуального дифференцированного подхода к обучению ребенка с тяжелыми нарушениями речи (учет структуры речевого нарушения, речевых и коммуникативных возможностей ребенка, его индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве и т.п.).

- Применение специальных методов, приемов и средств обучения и коррекционно-логопедической работы, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью, тщательный отбор и комбинирование методов и приемов обучения с целью смены видов деятельности обучающихся, изменения доминантного анализатора, включения в работу большинства сохранных анализаторов; использование ориентировочной основы действий (опорных сигналов, алгоритмов, образцов

выполнения задания); необходимость концентрического подхода к изучению учебного материала, при неоднократном повторении изученного материала.

- Организация для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательных организациях, патроната специальных служб помощи и поддержки (ПМПК, консультативных центров, ПМСцентров, логопедических пунктов и т.д.). Эти службы оказывают логопедическую помощь детям с ТНР, направленную на диагностику состояния речевой деятельности, коррекционно-логопедическое воздействие по преодолению речевых расстройств, профилактику вторичных речевых нарушений. Помощь может быть систематической (регулярные занятия), а может быть эпизодической – по мере обращения родителей, что зависит от конкретных потребностей ребенка.

- Создание безбарьерной среды, включая физическую и психологическую составляющие. Организация воспитательной работы с использованием ресурсов системы дополнительного образования при сетевом взаимодействии и (или) внеурочной деятельности по организации взаимодействия здоровых детей и детей с речевой патологией, направленной на гармонизацию детских взаимоотношений; создание атмосферы эмоционального комфорта и взаимопринятия.

- Постоянный мониторинг результативности академического компонента
- Образования и сформированности жизненной компетенции учащихся, уровня и динамики развития речевых процессов исходя из особенностей первичного речевого дефекта [2].

2. Психологические особенности ребенка с тяжелыми нарушениями речи

Дети с речевыми расстройствами (нарушениями) обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии ЦНС. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушение равновесия, координация движений, недефференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений (т. е. несформированность общего и орального праксиса). Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п.

Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Не редко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдается заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активностью. Как правило, у таких детей отмечается неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность. Психическое состояние этих детей

неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе [1].

Дети с функциональными отклонениями в состоянии ЦНС эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами. Глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций - внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления, эмоционально-волевой и личностной сферы и др., которые часто осложняют картину речевого нарушения ребенка. Основными особенностями познавательной сферы детей с речевыми нарушениями являются: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности. Нарушение фонематического восприятия отмечается у всех детей с нарушениями речи. Наблюдается нарушение опорно-пространственного гнозиса.

Дети с ОНР имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса. Внимание: неустойчивое, низкий уровень показателей произвольного внимания, трудности в планировании своих действий, с трудом сосредотачивают внимание

на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. У детей с ОНР ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы. Низкий уровень произвольного внимания у детей с ТНР приводит к несформированности структуры деятельности. Память: объем зрительной памяти практически не отличается от нормы, но присутствуют выраженные нарушения восприятия формы, слабость пространственных представлений. Мышление и воображение: по состоянию невербального интеллекта дети с ОНР делятся на: развитие невербального интеллекта которых отличается от нормы, соответствует норме и соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью.

Отмечаются нарушения самоорганизации, обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, очень быстро приступают к выполнению задания или, наоборот, с трудом овладевают синтезом, анализом, сравнением; более низкий уровень пространственного оперирования образами. Речь и общение: бедность и недифференцированность словарного запаса, своеобразие связанного высказывания, что приводит к снижению потребности в общении, несформированности форм коммуникации, незаинтересованности в контакте, неумению ориентироваться в ситуации общения, негативизму.


Коммуникативные возможности отличаются заметной ограниченностью и ниже нормы. У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная

раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля.

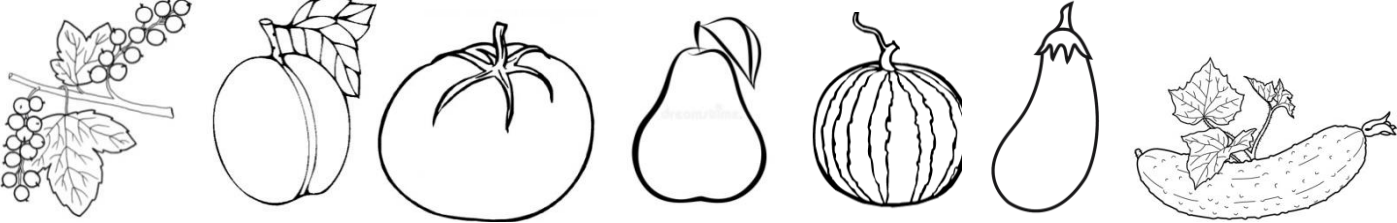
Нарушениях эмоционально-волевой сферы могут стать причиной возникновения патологических форм поведения. У детей с отклонениями в развитии речи можно довольно часто наблюдать переоценку собственных сил и возможностей и своего положения в группе, то есть неадекватно завышенный уровень притязаний. Такие дети некритично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых либо отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность.

В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе. Однако часто можно наблюдать и прямо противоположное явление – недооценку своих возможностей. Указанные особенности в развитии детей требуют специальной работы по их коррекции, учитывающей сильные и слабые стороны развития психики. Особое внимание при обучении уделяется развитию произвольной, осознанной деятельности, умению контролировать свои действия и достигать требуемого результата [2].

3. Комплекс заданий по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка в 1 классе

Задания на формирование умения договариваться, приходить к общему решению	
Предполагаемая форма работы	Задания
Парная	<p>Рассмотрите картинки. Подставьте к каждой правильную подпись. Объясните свой выбор.</p> <p>Слушание</p> <p>Говорение</p> <p>Чтение</p> <p>Письмо</p> 
Парная	<p>Заполни таблицу</p>


	<pre> graph TD A[Речь] --> B[Письменная] A --> C[] A --> D[] B --> E[] C --> F[Говорение Слушание] D --> G[] </pre>
Групповая	<p>Ответьте на вопросы. Выберите вариант ответа. Поставьте знак + в окошке для ответа.</p> <p>1. Какие звуковые сигналы можно назвать речью? <input type="checkbox"/> Мама! <input type="checkbox"/> Ку-ка-ре-ку! • И-го-го!</p> <p>2. Дополни предложение: «Устная речь – это речь, которую мы ...» <input type="checkbox"/> читаем или записываем <input type="checkbox"/> произносим или читаем • слышим или произносим</p> <p>3. Какой речью ты воспользуешься, чтобы связаться с другом по телефону? <input type="checkbox"/> устной <input type="checkbox"/> письменной • и устной, и письменной</p>




	<p>4. Ученик приводил примеры письменной речи. Где правильный пример? <input type="checkbox"/> Саша пишет письмо. <input type="checkbox"/> Марина записывает домашнее упражнение по русскому языку. <input checked="" type="checkbox"/> Света пересказывает текст о писателе.</p> <p>5. Какой язык является государственным языком нашей страны? <input checked="" type="checkbox"/> английский язык <input type="checkbox"/> русский язык <input type="checkbox"/> французский язык</p>
Парная	<p>Обсудите с другом и определите границы предложения. Спишите полученный текст в тетрадь.</p> <p><i>Сине-зелёное море дует свежий ветер шумят волны стремительно мчится вдаль парусный корабль.</i></p>
Групповая	<p>Приклей картинки в три столбика в алфавитном порядке: овощи, фрукты, ягоды. Раскрась их.</p> 
Парная	<p>Обсудите с другом и запишите номера предложений в такой последовательности, чтобы получился текст.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Она пришла к домику. 2). Они ушли гулять по лесу. 3). Медведей дома не было.

	<p>4). Там жили три медведя. 5). Девочка заблудилась в лесу.</p>
Парная	<p>Какое предложение соответствует схеме? $\underline{\quad} \underline{\quad} \underline{\quad}$. Спишите это предложение.</p> <p>1. На востоке вставало солнце. 2. Лил сильный дождь. 3. В дверь неожиданно позвонили.</p> <p>Придумайте с другом предложение, которое будет подходить к схеме.</p>
Парная	<p>Прочитайте текст. Определите, сколько в нём предложений?</p> <p>Вышел старик-годовик. Стал он махать рукавом и пускать птиц. Каждая птица со своим именем. Махнул старик-годовик первый раз – и полетели первые три птицы. Повеял холод, пошёл снег. (В. Даль)</p>
Групповая	<p>К какому тексту подойдёт заголовок «Дары леса»? Объясните почему?</p> <p>1. Мы часто ходим в лес. Он делится с нами всем, что вырастил. Вот под листочком спрятались ягодки земляники. А вот на кусте созревшие орехи. Осенью мы найдём в лесу сыроежки, маслята и подберёзовики.</p> <p>2. В лесу под деревьями устроились на ночь тетерева. Они падают с веток вниз головой. Затем поворачиваются несколько раз, и получают снеговые комнатки. В них птицы спят до утра.</p> <p>3. В лесу уже выпал снег. Но ёжик подготовился к зиме. Он ещё осенью натаскал в своё жильё листьев. Теперь ему будет тепло. До весны ёжик будет спать в своей норке.</p>

<p>Парная</p>	<p>Прочитай отрывки из стихотворений. Укажи, в каком из них есть диалог персонажей. Выпиши персонажей в тетрадь.</p> <p>1. - Гусь-гусёнок, куда пошёл ты? - На речной песочек жёлтый. - А ты, гуля-голубок? - В лес зелёный на дубок. - А ты куда, Алёнушка? - Я во двор, на солнышко. (О. Бедарёв)</p> <p>2. А потом как зарычит на меня, Как ногами застучит на меня: - Уходи-ка ты домой, говорит, - Да лицо своё умой, говорит, - А не то как налечу, говорит, - Растопчу и проглочу! Говорит. (К. Чуковский)</p>
<p>Парная</p>	<p>Укажите группу слов, из которых можно составить предложение, не изменяя слова и не добавляя другие? Запишите это предложение.</p> <p>1. Света, чашка, кофе, налила</p>

	<p>2. в, поют, саду, звонко, птицы</p> <p>3. морской, берег, причалить, яхта</p>
Групповая	<p>Отгадай загадки, а отгадки запишите в алфавитном порядке:</p> <p>1. Мягкие лапки, а в лапках царапки.</p> <p>2) В иголках бугорок Мышку уволок.</p> <p>3) Не колючий, светло-синий По кустам развешан</p> <p>4) Гладит всё, чего касается, А дотронешься – кусается.</p> <p>5) Зубастый зверёк грызёт с визгом дубок.</p> <p>6) Кто носит шляпу на ноге?</p>
Парная	<p>Подберите слова с противоположным значением.</p> <p>Холодный - ..., хвалить - ..., редкий -</p> <p>Запишите эти слова в алфавитном порядке.</p>
Групповая	<p>Слева или справа приклейте карточки со сочетаниями жи-ши, ча-ща, чу-щу, чтобы получились слова.</p>

	<div style="display: flex; justify-content: space-around; border: 1px solid black; padding: 2px;"> жи ши ча ща чу щу </div> <p>Зада __, __лок, да __, лы __, __вёт, __на, хо __, и __, ро __, __вель, __раф, __повник, пи __, __сы, ту __, __до, __ка, __вотик.</p> <p>Найдите слова-названия предметов, запишите их.</p>
Групповая	<p>Исправьте в тексте ошибки.</p> <p style="text-align: center;"><i>Щука</i></p> <p>Живёт в пруду щюка. Там же плавают ершы и леци. Прячются рыбы от щюки. Но щюка хитра. Она караулит свою добычу. Щюка — рыба хитрая.</p>
Групповая	<p>Соберите части слова. Запишите слова. Буквосочетания ЧА ЩА подчеркните.</p> 
Групповая	<p>Отгадайте ребусы. Запишите полученные слова через запятую. Подчеркните изученные орфограммы.</p>

	<p>1. </p> <p>2. </p> <p>3. </p>																		
Парная	<p>Найдите и исправьте ошибки</p> <p>Жизнь, щука, щявель, чулок, ширина, машина, чужой, тащу, щюпальца, чайка, передача, чулок, учюсь, тащу, стучю, щявель, шырокий, чуточку, ищю, животное.</p>																		
Парная	<p>Соедините сочетания ЖИ, ШИ со словами, в которых оно есть. Вставьте пропущенные буквы.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 30%;">ж...вучий</td> <td style="width: 30%; border: 1px solid black; padding: 10px;">ЖИ</td> <td style="width: 30%;">суш...ть</td> </tr> <tr> <td>спеш...ть</td> <td></td> <td>пуш...нка</td> </tr> <tr> <td>переш...ть</td> <td></td> <td>ж...вой</td> </tr> <tr> <td>спраш...вать</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 10px;">ШИ</td> <td>ворош...ть</td> </tr> <tr> <td>прыж...к</td> <td></td> <td>ж...воронок</td> </tr> <tr> <td>наж...вка</td> <td></td> <td>круш...ть</td> </tr> </table>	ж...вучий	ЖИ	суш...ть	спеш...ть		пуш...нка	переш...ть		ж...вой	спраш...вать	ШИ	ворош...ть	прыж...к		ж...воронок	наж...вка		круш...ть
ж...вучий	ЖИ	суш...ть																	
спеш...ть		пуш...нка																	
переш...ть		ж...вой																	
спраш...вать	ШИ	ворош...ть																	
прыж...к		ж...воронок																	
наж...вка		круш...ть																	

Задания на формирование умений строить понятные для партнера высказывания, задавать вопросы, способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности

Парная

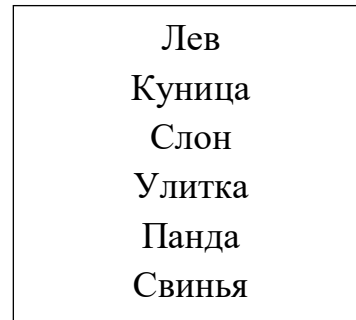
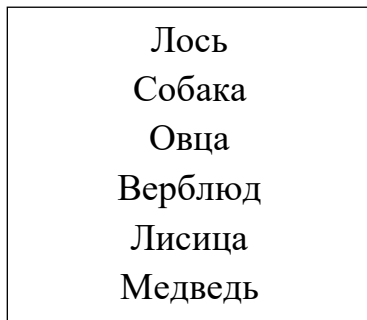
Договоритесь с соседом по парте, кто какую карточку возьмет.





Четко назовите в словах первый звук. Если он звучит мягко, соедините слово с «подушкой». Если звук твердый, соедините слово с «кирпичом».
Проверь своего соседа. Задай вопросы своему соседу, если ты не согласен с проверкой.

Парная

Выбери карточку.



	<p>Произносите название каждого животного по слогам. Если в названии животного один слог – записывайте в первый столбик, если два слога – во второй, если три слога – в третий. Слоги отмечайте дугами внизу.</p> <p>Проверь своего соседа. Задай вопросы своему соседу, если ты не согласен с проверкой.</p>
Парная	<p>Прочитайте слова. Выберите только те слова, которые нельзя перенести. Если ты не согласен с выбором соседа, задай ему вопрос.</p> <p>Бак, свеча, город, огонь, пасть, бинокль, водоросли, идея.</p>
Групповая	<p>Обучающимся выдается карточка. Дети договариваются в группе, кто и какую выберет тему и на эту тему составляют вопросы. У каждого ребенка своя тема. Потом задают составленные вопросы своему однокласснику.</p> <p>Спроси о...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Алфавит 2. Речь 3. Диалог и монолог
Парная	<p>Спиши текст в тетрадь, исправляя ошибки.</p> <p>Живёт в пруду щука. Там плавают ерши и леци. Прячутся рыбы от щуки. Но щука хитра. Она караулит свою добычу. Щука – рыба хищная.</p>

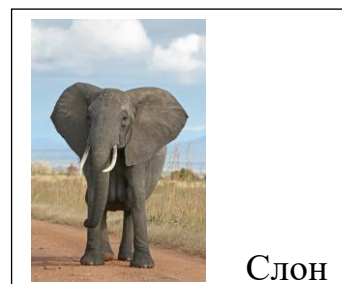
	<p>Проверь своего соседа. Задай вопросы, если ты не согласен с проверкой.</p>								
Групповая	<p>Прочитай текст. Ученик Юра Чайкин решил задачу. Задача была трудная. Пришел Слава Шукин. Стали решать вместе. И задача у друзей вышла. Так Слава помог товарищу. Какие вопросы можно задать к тексту? Придумай со своими друзьями вопросы и запишите в свою тетрадь.</p>								
Групповая	<p>Отгадайте при помощи вопросов объект, находящийся на карточке.</p>  <p>Выполните звуковой анализ слова в тетрадь.</p> <table border="1" data-bbox="468 970 871 1023"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>								
Парная	<p>Отгадай при помощи вопросов, что за фрукт расположен на карточке.</p> 								

	<p>Выполните звуковой анализ слова в тетрадь. Поставь ударение.</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>Проверь своего соседа.</p>
Парная	<p>Работайте в паре. Подберите по очереди синонимы к словам. Запишите пары слов.</p> <p>Маленький –</p> <p>Бегемот –</p> <p>Трудный –</p> <p>Смешной –</p> <p>Смелый –</p> <p>Красный –</p>
Парная	<p>Подберите по очереди антонимы к словам. Запишите пары слов.</p> <p>Сухой –</p> <p>Горячий –</p> <p>День –</p> <p>Красивый –</p> <p>Чёрный –</p> <p>Утро –</p> <p>Здоровый –</p> <p>Острый –</p> <p>Плохой –</p>

Задания на формирование умения понимать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения.

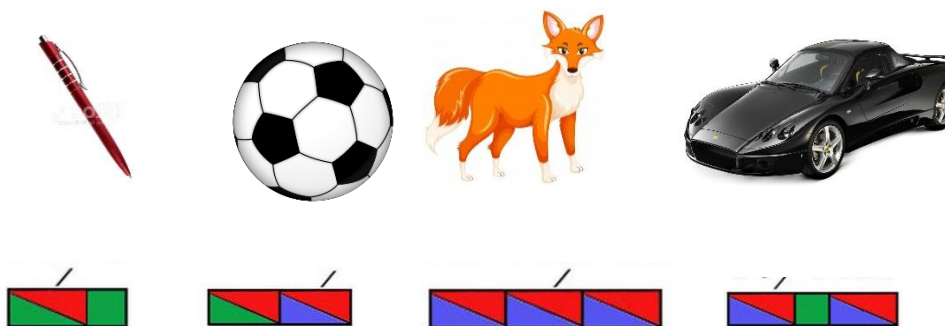
Групповая

Выберите каждый по одной карточке. Запишите слово, записанное на карточке. Расставьте «фонарики».








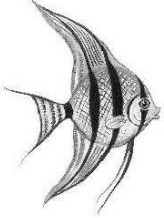




Парная

Соотнесите звуковые схемы и картинки.



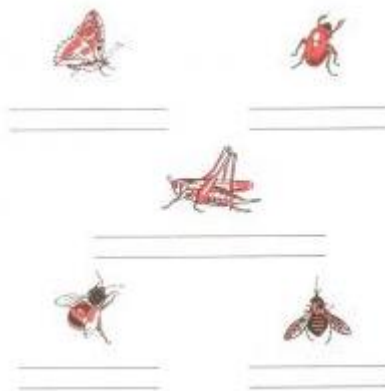
Парная

Выполните звуковой анализ слова, которое обозначает предмет на картинке.

	<p>( - твердый согласный звук,  - мягкий согласный звук,  - гласный звук).</p>  <p>Можно ли составить несколько схем к одной предметной картинке?</p>
Парная	<p>Вставьте слова (Роса/роса). Спишите текст в тетрадь.</p> <p>Рано утром в лесу _____.</p> <p>Собака _____ ходит со мной в лес за грибами.</p>
Групповая	<p>Что изображено на карточках? Отметь на схемах ТОЛЬКО гласные звуки. ( - гласный звук)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;">  <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> </div> <div style="text-align: center;">  <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> </div> <div style="text-align: center;">  <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> </div> <div style="text-align: center;">  <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> </div> <div style="text-align: center;">  <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> </div> </div>
Парная	<p>Выберите по карточке. Поставь ударение в словах.</p>

	<p>щенок хомяк лампа носки</p>	<p>колесо машина облако улитка</p>	<p>черепаха обезьяна кукуруза холодильник</p>
Парная	<p>Договоритесь в паре и выпишите, каждый в свою тетрадь, только те слова, в которых <u>ОДИН</u> СЛОГ.</p> <p>День, учеба, труд, сон, лимон, моль, идёт, пион, плоды, Вера, мендаль, Пётр, театр, забота, мел.</p>		
Групповая	<p>Читайте текст по одному предложению, выписывая только те слова, которые нельзя переносить.</p> <p>У Оли живёт черепашка. Черепашку зовут Рич. Он живёт в аквариуме. Рич хорошо плавает. Он не боится воды и может плавать весь день. Оля сама даёт ему корм.</p>		
Парная	<p>Прочитайте буквы. Запишите буквы в алфавитном порядке.</p> 		
Парная	<p>Рассмотрите рисунки. Прочитай.</p>		

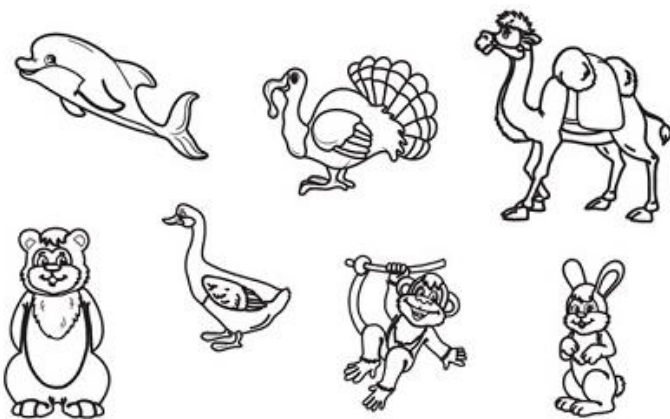
Насекомые
бабочка
муха
жук
шмель
кузнечик










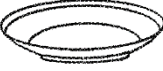
Напишите под рисунками названия насекомых. Обозначьте в словах ударение. Запишите слова ещё раз в алфавитном порядке.

Групповая

Обведите изображение животных и птиц в названиях которых есть **Ь**.
Раскрасьте изображение животных.



<p>Парная</p>	<p>Определите количество слогов в названии каждой картинки. Соедините картинку с нужной схемой.</p> 
<p>Групповая</p>	<p>Соедините каждое слово с нужной схемой.</p>

	<p>карандаш </p> <p>ручей </p> <p>ласточка </p> <p>генерал </p> <p>домик </p> <p>корона</p> <p>апрель</p> <p>поляна</p> <p>книга</p> <p>кошечка</p>										
Парная	<p>Нарисуйте схему к каждому рисунку. Раскрасьте рисунки.</p> <p>  </p>										
Парная	<p>Прочитайте. Поиграй с товарищем по парте: кто быстрее соберет пирамиду? <u>а? о? е? и?</u></p> <table data-bbox="488 1070 1173 1374"> <tr> <td>сл_дý</td> <td>шк_фý</td> </tr> <tr> <td>сп_нá</td> <td>гн_здó</td> </tr> <tr> <td>гр_зá</td> <td>пл_тá</td> </tr> <tr> <td>стр_нá</td> <td>стр_лá</td> </tr> <tr> <td>с_стрá</td> <td>д_ждí</td> </tr> </table>	сл_дý	шк_фý	сп_нá	гн_здó	гр_зá	пл_тá	стр_нá	стр_лá	с_стрá	д_ждí
сл_дý	шк_фý										
сп_нá	гн_здó										
гр_зá	пл_тá										
стр_нá	стр_лá										
с_стрá	д_ждí										

<p>Парная</p>	<p>Выбери карточку. Разделите слова для переноса. Укажите количество слогов, букв и звуков.</p> <p>Проверь своего соседа.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Прудик - <input type="radio"/> сл., <input type="radio"/> б., <input type="radio"/> зв. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Дубки - <input type="radio"/> сл., <input type="radio"/> б., <input type="radio"/> зв. </div>
<p>Групповая</p>	<p>Соберите из слогов слова. Запишите, каждый в свою тетрадь, полученные слова в алфавитном порядке. Поставьте ударение в словах.</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">я</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">го</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ли</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ля</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ка</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">на</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ни</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">ма</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">зем</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">да</div> </div>
<p>Парная</p>	<p>Выберите и запишите слова, в которых звуков меньше, чем букв. Расставь «фонарики».</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> быль лев лень гусь лис гуси </div>

<p>Групповая</p>	<p>Найдите слова с буквой Й. Обозначьте их разными цветами. В пустые клетки запишите свое слово с буквой Й.</p> <table border="1" data-bbox="483 368 1133 683"> <tr><td>й</td><td>б</td><td>е</td><td>л</td><td>ы</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td></tr> <tr><td>ч</td><td>и</td><td>т</td><td>а</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>к</td><td>й</td></tr> <tr><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td><td>л</td><td>й</td></tr> <tr><td>й</td><td>й</td><td>с</td><td>и</td><td>н</td><td>и</td><td>й</td><td>й</td><td>е</td><td>й</td></tr> <tr><td>й</td><td>т</td><td>р</td><td>а</td><td>м</td><td>в</td><td>а</td><td>й</td><td>й</td><td>й</td></tr> <tr><td>й</td><td>о</td><td>д</td><td>й</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>й</td><td>й</td></tr> </table> <p>Выполните каждый в своей тетради звуковой анализ слова ЙОД.</p>	й	б	е	л	ы	й	й	й	й	й	ч	и	т	а	й	й	й	й	к	й	й	й	й	й	й	й	й	й	л	й	й	й	с	и	н	и	й	й	е	й	й	т	р	а	м	в	а	й	й	й	й	о	д	й					й	й
й	б	е	л	ы	й	й	й	й	й																																																				
ч	и	т	а	й	й	й	й	к	й																																																				
й	й	й	й	й	й	й	й	л	й																																																				
й	й	с	и	н	и	й	й	е	й																																																				
й	т	р	а	м	в	а	й	й	й																																																				
й	о	д	й					й	й																																																				
<p>Парная</p>	<p>Рассмотрите картинки, подумайте, что было сначала, а что потом. Расставьте картинки по порядку и расскажите эту историю.</p>																																																												



Парная

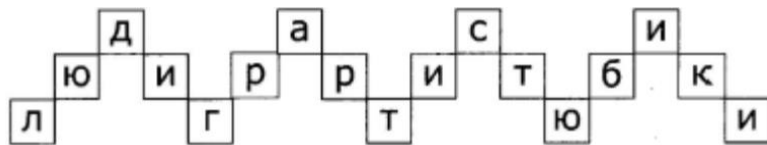
Запишите в тетрадь предложение: На лужайке (Ш/ш)арик играл с (Ш/ш)ариком.
Проверь своего соседа.

Парная

Прочитайте предложение.
У Гриши есть интересная книга.
Начертите схему предложения. Запишите количество слов в предложении.

Групповая

Прочитайте и запишите слова, учитывая, что последняя буква слова является первой буквой следующего.



Выполните звуковой анализ слова ТЮБИКИ.

	(■ - твердый согласный звук, ■ - мягкий согласный звук, ■ - гласный звук).
Парная	<p>Запишите предложение заменяя картинку словом. Подчеркни синим цветом твердые согласные, зелёным - мягкие согласные.</p> <p style="text-align: center;">  Виталик играет на </p> <p>Проверь своего соседа. С помощью шкалы правильности оцени его.</p>
Парная	<p>Составьте и запишите предложение по схеме. Подчеркни профессию папы.</p> <p>папа, у, моряк, Ярослава</p> <p style="text-align: center;"> </p>
Парная	<p>Соедини картинку со схемой. Покажи на ней звуковой состав слова.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>

Парная

Допишите слова, обозначающие предметы на картинках. Начертите схему каждого слова.

Обведите предмет, который показывает время.



Список используемой литературы

1. Алехина С.В., Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в обще-образовательных учреждениях: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений М.: МГППУ, 2012. 92 с.
2. Алехина С.В., Самсонова Е.В. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник. М.: МГППУ, 2012. 56с. 6.
Алехина С.В., Самсонова Е.В. Создание специальных образовательных условий для детей с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательных учреждениях. Методический сборник. М.: МГППУ, 2012. 64 с.
3. Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. и др.; Специальная педагогика/ Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Бачина О.В. Основы специальной психологии и коррекционной педагогики. Тамбов: изд-во ТГУ им. Державина, 2003.
5. Валявко С.М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи. М., 2006, С.189.
6. Кулакова Н.В. Лингвистические способности - основа развития функционально грамотной языковой личности младшего школьника.// Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11. №2. С. 137-142.
7. Назарова Н.М. Специальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

8. Павлова О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография.- М.: МОСУ, 2007, 97 с.

9. Семаго Н.Я., Специальные образовательные условия инклюзивной школы. Педагогический университет «Первое сентября», 2014. 36 с.

10. Шаховская С.Н. Развитие не вербальных и вербальных средств коммуникации у без речевых детей // онтогенез речевой деятельности: норма и патология / Под ред. Л.И. Беляковой и др. - М.: Изд-во Прометей МПГУ, 2005.

11. <https://www.google.com/search?q=>