МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Кафедра дефектологии и специальной психологии**

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Работу выполнил\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ И.А. Денисенко

(подпись,дата)

Факультет: Педагогики, психологии и коммуникативистики

Направление подготовки: Специальное (дефектологическое) образование

Профиль обучения: 44.03.03 – Олигофренопедагогика, курс 3 ОФО

Научный руководитель

Канд. пед. наук, доцент Э.П. Трифонова

(подпись,дата)

Нормоконтролер

Ст. преподаватель\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ И.В. Лаврентьева

(подпись,дата)

Краснодар 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение………………………………………………………………………..….3

1 Теоретико-методологические основы формирования навыков

общения у младших школьников с интеллектуальными

нарушениями в процессе школьного обучения……………………….……...6

1.1 Речь как высшая психическая функция.………….………………………6

1.2 Особенности речевого развития детей младшего школьного

 возраста с умственной отсталостью………………..…………………...12

1.3 Применение дидактических игр в обучении детей с умственной отсталостью………………………………….……………..……………...18

1.4 Требования ФГОС НОО обучающихся с умственной

отсталостью к предметной области «Речевая практика»…....…………24

2 Проведение констатирующего эксперимента по исследованию

уровня сформированности коммуникативных навыков детей

 с умственной отсталостью……...………………………………………..…..30

2.1 Организация и методики экспериментального исследования……...….30

2.2 Анализ и интерпретация полученных данных………….………………34

2.3 Организация коррекционно-развивающей работы

по формированию навыков общения на уроках речевой практики…...39

Заключение……………………………………………...………………………..44

Список использованных источников………………………...…………………46

Приложение А Оценка сформированности коммуникативных навыков учащихся второго класса с умственной отсталостью…....…..48

ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Младший школьный возраст является важным периодом в жизни ребёнка. Ребёнок открывает для себя мир человеческих отношений, пытается включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать. Именно в этом возрасте устраиваются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств. Насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни.

Дидактическая игра – это одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В младших классах игра остается одним из ведущих видов деятельности. Включение дидактических игр в урок создает у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемым заданиям и упражнениям. Но при этом необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели.

Проведение дидактических игр для закрепления навыков общения на уроках речевой практики помогает младшим школьникам с умственной отсталостью научиться легко вступать в контакт с взрослыми и сверстниками. Дети в процессе игры, сами того не замечая, учатся налаживать контакт и строить диалоги с окружающими.

**Цель исследования –** изучение сформированности навыков общения младших школьников с умственной отсталостью путем использования дидактических игр на уроках речевой практики.

**Объект исследования –** навыки общения, сформированные на уроках речевой практики посредством дидактических игр.

**Предметом исследования** являются дидактические игры, направленные на развитие коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью.

**Гипотеза исследования** – формирование навыков общения учащихся с интеллектуальными нарушениями будет наиболее продуктивно при использовании дидактических игр, включенных в уроки речевой практики при условии адаптации речевого содержания игр к особенностям речевого и психо-физиологического развития умственно отсталых младших школьников.

**Задачи:**

1. Изучить особенности речевого развития детей с умственной отсталостью.

2. Изучить особенности применения дидактических игр на уроках речевой практики младших школьников с умственной отсталостью.

3. Подобрать дидактические игры для обследования навыков общения младших школьников с умственной отсталостью.

4. Провести констатирующий эксперимент по изучению сформированности коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью при помощи дидактических игр.

5. Проанализировать и дать оценку результатам экспериментального исследования.

6. Подобрать и адаптировать дидактические игры для учащихся третьего класса по предмету «Речевая практика».

**Методы исследования:** анализ научно-методической литературы; беседа; наблюдение; эксперимент.

**Теоретические и методологические основы исследования:** положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский А.Р. Лурия), о системном подходе к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский), положение о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных коррекционных учреждениях (М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн и др.).

**Теоретическая и практическая значимость исследования:** в данной курсовой работе проанализирован и обобщен теоретический материал об особенностях речевого развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, проведен констатирующий эксперимент по выявлению сформированности навыков общения младших школьников с нарушениями интеллекта путем применения дидактических игр. Материалы работы могут быть использованы учителями начальных классов, воспитателями, учителями-дефектологами и родителями, воспитывающими детей с нарушениями интеллекта.

**База исследования:** ГБОУ специальная (коррекционная) школа № 21 г.Краснодара.

**Структура исследования:** курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (30 наименований) и одного приложения на девяти страницах. В работе содержится один рисунок, 13 таблиц, текст изложен на 55-ти страницах.

1 Теоретико-методологические основы формирования навыков общения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе школьного обучения

1.1 Речь как высшая психическая функция

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не смог бы получать и передавать информацию, в особенности ту, которая несет в себе смысловую нагрузку или фиксирует то, что нельзя усвоить при помощи органов чувств. При помощи речи человек способен рассуждать, делать выводы, даже если не имеет непосредственного личного опыта. Наличие речи позволяет переходить за пределы наглядного, непосредственного опыта к отвлеченному, рациональному сознанию. Речь отличает человека от животных, выступая основным средством не только общения, но и мышления.

Речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком [21].

Р.С. Немов, пишет, что речь – система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации [14].

Исследователи выделяют три основных функции речи: коммуникативную, регулирующую и программирующую.

Коммуникативная функция – осуществление общения между людьми с помощью языка. В коммуникативной функции выделяют функцию сообщения и функцию побуждения к действию. При сообщении человек указывает на какой-либо предмет или высказывает свои суждения по какому-либо вопросу. Побудительная сила речи зависит от ее эмоциональной выразительности. Через слово человек получает знания о предметах и явлениях окружающего мира без непосредственного контакта с ними. Система словесных символов расширяет возможности приспособления человека к окружающей среде, возможности его ориентации в природном и социальном мире. Через знания, накопленные человечеством и зафиксированные в устной и письменной речи, человек связан с прошлым и будущим.

Регулирующая функция речи реализует себя в высших психических функциях – сознательных формах психической деятельности. Понятие высшей психической функции введено Л.С. Выготским и развито А.Р. Лурией и другими отечественными психологами. Отличительной особенностью высших психических функций является их произвольный характер.

Первоначально высшая психическая функция как бы разделена между двумя людьми. Один человек регулирует поведение другого человека с помощью специальных раздражителей, среди которых наибольшее значение имеет речь. Научаясь применять по отношению к собственному поведению стимулы, которые первоначально использовались для регуляции поведения других людей, человек приходит к овладению собственным поведением. В результате процесса интериоризации внутренняя речь становится тем механизмом, с помощью которого человек овладевает собственными произвольными действиями.

Программирующая функция речи выражается в построении смысловых схем речевого высказывания, грамматических структур предложений, в переходе от замысла к внешнему развернутому высказыванию. В основе этого процесса лежит внутреннее программирование, осуществляемое с помощью внутренней речи. Как показывают клинические данные, оно необходимо не только для речевого высказывания, но и для построения самых различных движений и действий [4].

Принято выделять внешнюю и внутреннюю речь. Внешняя речь может быть устной (диалогической и монологической) и письменной.

 Устная речь – вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух.

Письменная речь – вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов [21].

Внутренняя речь – различные виды использования языка вне процесса реальной коммуникации.

Выделяют три основных типа внутренней речи:

1. Внутреннее проговаривание – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях.

2. Собственно речь внутренняя, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи.

3. Внутреннее программирование, т.е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей [18].

Также ещё выделяют невербальное общение – это разновидность неречевого взаимодействия коммуникационного характера между живыми существами. К данному типу общения относят мимику, жесты, пантомимику.

И.А. Зимняя выделяет три фазы речевой деятельности: побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская и исполнительная фазы [6].

Первая фаза реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и целей деятельности как будущего ее результата. При этом основным источником деятельности является потребность. Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и соответствующий ей коммуникативно-познавательный мотив. Важной составляющей первой фазы речевой деятельности, играющей определяющую роль в преобразовании потребности в устойчивый мотив речи, является «речевая интенция» – это направленность сознания, воли и эмоций субъекта речевой деятельности на осуществление этой деятельности.

Ориентировочно-исследовательская фаза речевой деятельности, направлена на исследование условий реализации деятельности, окончательное выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств. Одновременно это фаза планирования, программирования и внутренней, смысловой и языковой организации речевой деятельности.

Исполнительная фаза реализует речевые высказывания или их восприятие и понимание, также включает операции контроля за осуществлением деятельности и ее результатами. И.А. Зимняя отмечает, что она может быть внешне выраженной и внешне невыраженной. Внешне невыраженной фаза является в процессе слушания, внешне выраженной при говорении.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы каждого. Например, А.Н. Леонтьев [30] устанавливает четыре этапа в становлении речи детей:

1. Подготовительный – до одного года.

Крик, плач, гуление, лепет, лепетная речь, первые слова – составляющие первого этапа становления речи. В это время происходит подготовка к овладению речью, развивается система психической деятельности, которая связана с формированием речи.

2. Преддошкольный этап первоначального овладения языком – до трех лет.

На данном этапе начинается становление активной речи. Первые слова носят общественно-смысловой характер. С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. К концу второго года появляется фразовая речь. К двум годам речь становится основным средством общения. На третьем году возникает способность к словотворчеству, вначале как рифмование, затем как изобретение новых слов.

3. Дошкольный – до семи лет.

После трех лет интенсивно развивается фонематическое восприятие и овладение звукопроизношением. Быстро увеличивается словарный запас. Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи, овладение связной речью. Формируется регуляторная функция речи. К концу пятого года ребенок начинает овладевать контекстной речью. В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие, заканчивается формирование правильного звукопроизношения. К седьмому году жизни ребенок употребляет слова, обобщающие отвлеченные понятия, использует слова с переносным значением. К этому возрасту дети полностью овладевают разговорно-бытовым стилем.

4. Школьный – от 7 до 17 лет.

Главной особенностью развития речи у детей на данном этапе является сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письменной речи.

Высказывания младших школьников свободны, непосредственны. Часто это простая речь: речь – повторение, речь – называние; преобладает сжатая, непроизвольная реактивная (диалогическая) речь. Школьный курс способствует формированию произвольной, развернутой речи, учит ее планировать на уроке. Перед учащимся ставится задача научиться давать полные и развернутые ответы на вопрос, рассказывать по определенному плану, не повторяться, говорить правильно, законченными предложениями, связно пересказывать большой по объему материал. В процессе учебной деятельности учащиеся должны овладеть произвольной, активной, программированной, коммуникабельной и монологической речью. На протяжении младшего школьного возраста происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической.

Развивая речь учащихся, школа придерживается четко определенных характеристик речи, к которым следует стремиться, и которые служат критериями оценки ученических устных и письменных высказываний [16].

Первое требование – это содержательность. Рассказ или сочинение должны быть построены на хорошо известных ученику фактах, на его наблюдениях, жизненном опыте, на сведениях, почерпнутых из книг, картин, радиопередач. Пользуются успехом в начальных классах также сочинения на основе творческого воображения. Когда учащимся задается сочинение без достаточной подготовки его содержания, тексты оказываются бедными, расплывчатыми.

Вторым требованием к речи является логика речи: последовательность, обоснованность изложения, отсутствие пропусков и повторений, отсутствие чего-либо лишнего, не относящегося к теме, наличие выводов, вытекающих из содержания. Учащийся должен уметь правильно обоснованность свои выводы, не только начать, но и завершить высказывание. Логика речи определяется хорошим знанием предмета, если младший школьник владеет не точной информацией, то это приводит к логическим ошибкам.

Третье требование – точность речи, она предполагает умение говорящего или пишущего подбирать наилучшие языковые средства – такие слова, словосочетания, фразеологические единицы, предложения, которые передают все признаки, присущие изображаемому.

Четвертым требованием является богатство языковых средств, их разнообразие, умение правильно подбирать в разных ситуациях синонимы, различные структуры предложения, наилучшим образом передающие содержание. В начальных классах к богатству языка предъявлены не высокие требования, но и эта задача всегда должна предусматриваться в учебной работе.

Пятое требование – ясность речи, то есть ее доступность слушателю и читателю, ее ориентированность на восприятие адресатом.

Говорящий или пишущий сознательно или подсознательно должен учитывать возможности, интересы и другие качества адресата речи.

Речь учащегося должна быть коммуникативно целесообразна в зависимости от ситуации, от цели высказывания, от условий обмена информацией.

Шестым требованием является выразительность, то есть яркая, красивая, убедительная речи. Говорящий должен уметь правильно подобрать слова, построить фразы, придать эмоциональную окраску.

Седьмым требованием является правильность речи – ее соответствие литературной норме. Немалое значение для правильности речи имеет выбор слов, логика высказывания

Перечисленные требования тесно связаны между собой и в системе школьной работы выступают в комплексе. Все они применимы к учащимся начальных классов.

Стремление к их соблюдению развивает у школьников умение совершенствовать культуру речи, обнаруживать и исправлять недостатки своих устных и письменных высказываний.

*Таким образом*, речь является основным средством человеческого общения. Одним из основных аспектов работы, как на уроках русского языка, так и на других уроках в начальных классах является развитие речи, включающее обучение нормам литературного языка, работу по обогащению словаря (пассивного и активного) и грамматического строя речи, развитие связной (монологической и диалогической) речи.

1.2 Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени

Развитие речи умственно отсталого ребенка существенно отличается от речи интеллектуально сохранного, поэтому данные этапы становления речи не всегда соответствуют речевому развитию детей с интеллектуальными нарушениями.

Формирование речи тесно связано с развитием мышления, а также речевая деятельность имеет огромное значение для формирования психических процессов и всей личности ребенка, для их перестройки и развития.

Расстройства речи у умственно отсталых детей проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом.

Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У умственно отсталых детей отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи. В большинстве случаев у учащихся начальных классов вспомогательной школы наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи [25].

У умственно отсталых детей оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом [19].

Нарушения речи у умственно отсталых детей имеют сложную структуру. Они разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизмы речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обусловливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

Расстройства речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов вспомогательной школы.

Очень часто у детей с умственной отсталостью первые отдельные слова появляются в два – три года, а короткие, скудные и аграмматичные фразы – к пяти – шести годам. В младшем школьном возрасте речь невыразительна и неправильна, пассивный словарь преобладает над активным.

В.Г. Петрова утверждает, что первоклассники специальной (коррекционной) школы значительно отличаются друг от друга по уровню речевого развития. Большинство из них плохо понимают задаваемые вопросы и обращенные к ним реплики, сами говорят мало и невнятно. Однако некоторые дети относительно свободно пользуются вербальными средствами общения [19].

Речь умственно отсталых школьников может быть заторможенной и возбудимой. Дети с заторможенной речью молчаливы, крайне немногословны, говорят тихим голосом, в замедленном темпе. У школьников с возбудимой речью она быстрая, часто неуместно громкая. Они быстро и легко вступают в контакт, но обычно не слушают собеседника. От них можно услышать самые неожиданные, иногда нелепые высказывания, которые нередко представляют собой механически усвоенные речевые штампы.

Грамматический строй речи у учащихся первых классов коррекционной школы крайне несовершенен. Их фразы односложны. Предложения строятся по простой схеме: подлежащее, сказуемое, дополнение или обстоятельство места. Дети очень редко пользуются соподчиненными предложениями, очень затрудняются в подборе слов для выражения оттенков мысли [23].

Р.С. Немов считает, что развитие речи младших школьников с легкой умственной отсталостью имеет не меньшее значение, чем учение и труд. Именно в этот период учитель, являясь образцом для подражания и основным источником разнообразных знаний, должен стимулировать ребенка на развитие коммуникативных навыков [14].

Недоразвитие речи умственно отсталых младших школьников может быть обусловлено рядом причин. С.Я. Рубинштейн считает, что особенности речевой деятельности связаны в первую очередь с медленно формирующимися и нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Ребенок долго не дифференцирует звуки речи окружающих людей, звуки обращенной к нему речи он воспринимает нерасчлененно. Вследствие данного нарушения может произойти недоразвитие фонематического слуха, что в свою очередь приведет к дисграфии.

Также одной из причин нарушения речевой деятельности умственно отсталых учащихся является недоразвитие моторики речедвигательного аппарата. Моторные импульсы, необходимые для отчетливого произнесения тех или иных звуков, должны быть очень точными [23].

В.Г. Петрова выделяет такие причины нарушения речевого развития, как глубина и качественное своеобразие структуры дефекта, степень нарушения специальных языковых способностей, в том числе склонности к звукоподражанию, эмоционально-волевые особенности, а также то социальное окружение, в котором находился ребенок до поступления в школу [19].

Эмоционально-положительный фон в семье умственно отсталого ребенка также способствует общему и речевому развитию ребенка. Внимание к нему со стороны родителей и близких, доброжелательное, спокойное отношение, постепенное включение в посильные практические домашние дела, правильный режим дня сформирует у ребёнка полезные привычки и навыки, интерес к окружающему миру, стремление к общению.

Невербальные средства общения умственно отсталых младших школьников также нарушены, неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют их общение с другими людьми. Умственно отсталым не только сложно выражать свои чувства, но и определять настроение окружающих людей.

При обучении в специальной (коррекционной) школе учащиеся младших классов испытывают затруднения в овладении обобщенными значениями слов. Ученики оказываются не способными выделить те типичные признаки, которые определяют содержание указанных обобщающих понятий. Трудность усвоения обобщающей функции слова является одной из наиболее существенных причин замедленного роста словаря.

Учащиеся младших классов специальной (коррекционной) школы редко употребляют в своей речи наречия и прилагательные, характеризующие внутренние качества человека, героя прочитанной сказки. В своей речи они употребляют только те прилагательные, которые часто встречаются в их повседневной жизни. Большие затруднения испытывают при использовании предлогов, редко употребляют глаголы, передающие состояние, проявление и изменение признака [25].

Младшие школьники с нарушенным интеллектом усваивают слова преимущественно в его прямом значении, преимущественно предметная соотнесенность слова. Недостаточное понимание многозначного значения слова приводит к неполному пониманию связной речи.

Структура используемых учеником предложений служит одним из показателей состояния его речи и мышления. Речь учеников младших классов, как правило, состоит из коротких, часто неполных простых предложений, в которых встречаются нарушения синтаксической структуры и предложно-падежных конструкций [19].

Потребность в общении у умственно отсталых младших школьников снижена, побуждения к речи быстро исчерпываются. Инертность, инактивность, несформированность интересов проявляются в том, что они сами редко задают вопросы, избегают быть инициаторами диалога. Вместо обращения к учителю, они нередко пользуются выразительными жестами. Речевая активность младших школьников совсем падает, когда они вынуждены вступать в разговор с незнакомым человеком. Исключение составляют возбудимые дети и дети с преимущественными нарушениями лобных долей мозга. Но и они вместо вопросов довольствуются репликами по поводу того, что попадает в поле их зрения, или механически повторяют отдельные предложения [23].

Переход от участия в разговоре к самостоятельному более или менее развернутому высказыванию осуществляется у детей с нарушенным интеллектом очень нелегко. Умственно отсталые ученики, особенно младших классов, не прибегают к монологической речи, так как у них слабая и быстро исчерпывающаяся речевая активность. Они испытывают большие затруднения при составлении рассказа на заданную тему. Учащиеся редко берутся за выполнение задания или же ограничиваются односложными ответами. Причину такого поведения детей следует искать не столько в дефекте их общего речевого развития, сколько в недостаточности волевой сферы и других личностных компонентов.

У учащихся младших классов, затруднено понимание инструкции, предложенной в словесной форме. Если ученик успешно выполнил практическую работу, это не означает, что он может воспроизвести эту деятельность мысленно, описать ее словами. Также у учеников вызывает затруднение рассказ о предстоящем выполнении того или другого задания даже в тех случаях, когда работа им знакома [25].

*Таким образом*, можно сказать, что речь умственно отсталого ребенка проходит все те же этапы формирования, что и речь нормально развивающегося, но происходит оно с опозданием и имеет ряд особенностей: недоразвитие грамматической и лексической сторон речи. Целенаправленное планомерное развитие речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями способствует повышению его коммуникабельности и наилучшей социальной адаптации.

1.3 Применение дидактических игр в обучении детей с умственной отсталостью

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить и о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии, которые характерны для учащихся с интеллектуальными нарушениями. Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны, для этого необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка. В младшем школьном возрасте игровая деятельность является ведущей для детей с умственной отсталостью, поэтому применение различных видов игр, в том числе дидактических, на уроках в специальной (коррекционной) школе способствует лучшему усвоению учебного материала.

Игра – форма организации деятельности, которая осуществляется в условных ситуациях и направлена на освоение социального опыта [18].

Через игру передается социальный опыт, в ней ребенок получает возможность проявить свою активность, взаимодействуя с окружающим миром. В ней заложены огромные воспитательные, образовательные и развивающие возможности. В процессе игр дети приобретают самые различные знания о предметах и явлениях окружающего мира. Игра развивает детскую наблюдательность и способность определять свойства предметов, выявлять их существенные признаки.

В.А. Сухомлинский в своих трудах утверждал, что полноценное умственное развитие не может происходить без применения игр. По его мнению, она зажигает огонек пытливости и любознательности. Без игры умственных сил, без творческого воображения невозможно представить полноценное обучение [27].

К.Д. Ушинский считал, что для того, чтобы процесс познания был более продуктивным, полезно вводить игровые моменты в серьезный учебный труд учащихся. А.С. Макаренко утверждал, что игра является важным методом обучения. Также он отмечал, что между игрой и трудом нет большого различия, что в каждой хорошей игре есть трудовое усилие и усилие мысли, есть такая же ответственность, как и в труде.

Л.С. Выготский утверждал, что с переходом умственно отсталого ребёнка в школу игра пропитывает всю его деятельность. Игра служит на уроке средством введения, закрепления и контроля учебного материала, способствует снятию напряжения и повышения эмоционального настроя у учащихся [3].

Одним из эффективных путей активизации познавательной деятельности младших школьников является дидактическая игра.

Отмечается учебная и в большей степени коррекционно-развивающая функции дидактической игры. Использование игры и игровых ситуаций является незаменимым средством развития больного ребенка. Несомненно, корректирует его познавательную, мотивационную и эмоционально-волевую сферы.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка [9].

По мнению А.И. Сорокиной дидактическая игра – игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей [26].

А.А. Катаева и Е.А. Стребелева выделяют две цели дидактической игры: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Эти две цели должны дополнять друг друга и обеспечивать усвоение программного материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен [9].

Дидактическая игра имеет определенную структуру [8].

Структура – это основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры:

1. Дидактическая задача определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отражает его обучающую деятельность.

2. Игровая задача осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Самое главное: дидактическая задача в игре преднамеренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игрового замысла (задачи).

3. Игровые действия – основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

4. Правила содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения.

В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей.

5. Подведение итогов (результат) проводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победителя и т.д. Необходимо при этом отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

Игры на занятиях позволяют одним усвоить материал на уровне предметных действий, другим на уровне знаний.

Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны между собой, и отсутствие основных из них разрушает игру или она теряет свою специфическую форму, превращается в выполнение указаний, упражнений.

У школьников нарушены такие психические функции, как восприятие, мышление, внимание, память, речь. Дидактические игры должны быть направлены на развитие и коррекцию нарушенных функций умственно отсталых учащихся. Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Можно выделить следующие основные условия проведения дидактической игры:

1. Наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр.

2. Выразительность проведения игры. Это обеспечивает интерес детей, желание слушать, участвовать в игре.

3. Необходимость включения педагога в игру. Он является и участником, и руководителем игры. Педагог должен обеспечить поступательное развитие игры в соответствии с учебными и воспитательными задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло [7].

4. Необходимо оптимально сочетать занимательность и обучение. Проводя игру, педагог должен постоянно помнить, что он дает детям сложные учебные задания, а в игру их превращает форма их проведения – эмоциональность, легкость, непринужденность.

5. Средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач [11].

6. Между педагогом и детьми должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания.

 7. Используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой и емкой.

8. Грамотное проведение дидактической игры обеспечивается четкой организацией дидактических игр. Педагог должен осознать и сформулировать цель игры, ответить на вопросы: какие умения и навыки дети освоят в процессе игры, какому моменту игры надо уделять особое внимание, какие воспитательные цели преследуются при проведении игры? За игрой стоит учебный процесс и задача педагога – направить силы ребенка на учебу, сделать серьезный труд детей занимательным и продуктивным.

9. Необходимо определиться с количеством играющих. В разных играх предусмотрено различное их количество. По возможности надо стремиться, чтобы в игре мог участвовать каждый ребенок. Поэтому если игровую деятельность осуществляет часть детей, то остальные должны выполнять роль контролеров, судей, то есть тоже принимать участие в игре [8].

10. Подбор дидактических материалов и пособий для игры. Необходимо четко спланировать временной параметр игры. В частности, как с наименьшей затратой времени познакомить детей с правилами игры. Необходимо предусмотреть, какие изменения можно внести в игру, чтобы повысить активность и интерес детей, учесть возможное возникновение запланированных ситуаций при проведении дидактических игр.

11. Продумать заключение, подведение итогов после проведения дидактической игры. Большое значение имеет коллективный анализ игры. Оценивается быстрота и качество выполнения игровых действий детьми. Обязательно нужно обратить внимание и на проявления поведения детей и качеств их личности в игре: как проявилась взаимовыручка в игре, настойчивость в достижении цели. Постоянно демонстрируйте детям их достижения [1].

А.И. Сорокина [26] выделяет следующие виды дидактических игр:

1. Игры-путешествия призваны усилить впечатление, обратить внимание детей на то, что находится рядом. Они обостряют наблюдательность, облегчают преодоление трудностей.

2. Игры-поручения по содержанию проще, а продолжительности – короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения.

3. Игры-предположения. Перед детьми ставится задача и создается ситуация, которая требует осмысления последующего действия. При этом активизируется мыслительная деятельность детей, они учатся слушать друг друга.

4. Игры-загадки. В основе их лежит проверка знаний, находчивости. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы.

5. Игры-беседы. В основе их лежит общение. Основным является непосредственность переживаний, заинтересованность, доброжелательность. Такая игра предъявляет требования к активизации эмоциональных и мыслительных процессов. Она воспитывает умение слушать вопросы и ответы, сосредоточивать внимание на содержании, дополнять сказанное, высказывать суждения.

Для умственно отсталых учащихся будут наиболее интересны игры-поручения, так как они простые по содержанию, и перед детьми ставится определенная задача, которую они решают в игровой форме.

Игры-загадки активизируют умственную деятельность детей с нарушенным интеллектом. Загадки развивают основные процессы мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение), учат детей рассуждать и делать правильные выводы.

Игры-путешествия также интересны умственно отсталым школьникам. Они развивают воображение детей, удерживают их внимание, вызывают интерес к уроку.

*Таким образом*, в дидактических играх происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы у детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения. Игра позволяет сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Умелое использование игры в учебном процессе заметно облегчит его, так как игровая деятельность привычна для ребенка. Через игру быстрее познаются закономерности обучения. Положительные эмоции значительно облегчают процесс познания.

1.4 Требования ФГОС НОО обучающихся с умственной

отсталостью к предметной области «Речевая практика»

Развитие речи является одной из главных задач специальной (коррекционной) школы. Развитие навыков общения происходит на всех уроках специальной школы, но в младших классах для этого предназначен отдельный предмет – речевая практика.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) первого варианта предмет «Речевая практика» предполагает расширение представлений об окружающем мире, обогащение лексической и грамматико-синтаксической сторон речи, развитие навыков связной устной речи, устной коммуникации и их применение в различных ситуациях общения, ознакомление со средствами устной выразительности, овладение нормами речевого этикета [22].

В специальной (коррекционной) школе с первого по четвертый класс на предмет «Речевая практика» отведено два часа в неделю.

Освоение обучающимися АООП, которая создана на основе ФГОС, предполагает достижение учащимися в освоении предмета «Речевая практика» двух видов результатов: личностных и предметных [32].

Личностные результаты освоения АООП образования включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, социально значимые ценностные установки.

К личностным результатам освоения АООП относятся осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за свою Родину; воспитание уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; сформированность адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении; овладение социально-бытовыми навыками, используемыми в повседневной жизни; владение навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия; принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей; сформированность навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; воспитание эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие этических чувств, проявление доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и взаимопомощи; сформированность установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям; проявление готовности к самостоятельной жизни.

Предметные результаты освоения АООП образования включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения. Предметные результаты обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не являются основным критерием при принятии решения о переводе обучающегося в следующий класс, но рассматриваются как одна из составляющих при оценке итоговых достижений.

Выделяют минимальный и достаточный уровни усвоения предметных знаний по предмету «Речевая практика» на конец обучения в младших классах [32].

К минимальным относят формулировку просьб и желаний с использованием этикетных слов и выражений; участие в ролевых играх в соответствии с речевыми возможностями; восприятие на слух сказок и рассказов; ответы на вопросы учителя по их содержанию с опорой на иллюстративный материал; выразительное произнесение чистоговорок, коротких стихотворений с опорой на образец чтения учителя; участие в беседах на темы, близкие личному опыту ребенка; ответы на вопросы учителя по содержанию прослушанных и/или просмотренных радио- и телепередач.

Достаточный уровень включает в себя понимание содержания небольших по объему сказок, рассказов и стихотворений; ответы на вопросы; понимание содержания детских радио- и телепередач, ответы на вопросы учителя; выбор правильных средств интонации с опорой на образец речи учителя и анализ речевой ситуации; активное участие в диалогах по темам речевых ситуаций; высказывание своих просьб и желаний; выполнение речевых действий (приветствия, прощания, извинения и т.п.), используя соответствующие этикетные слова и выражения; участие в коллективном составлении рассказа или сказки по темам речевых ситуаций; составление рассказов с опорой на картинный или картинно-символический план.

В процессе всего учебного и внеурочного обучения у школьников формируются базовые учебные действия (БУД). Данные действия формируются и реализуются только в совместной деятельности педагога и обучающегося.

Базовые учебные действия – это элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью.

Главной целью программы формирования БУД является формирование основ учебной деятельности учащихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые подготовят его к самостоятельной жизни в обществе и позволят овладеть доступными видами профильного труда.

Задачами реализации программы являются:

1. Формирование мотивационного компонента учебной деятельности.

2. Овладение комплексом базовых учебных действий, составляющих операционный компонент учебной деятельности.

3. Развитие умений принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать ее результаты в опоре на организационную помощь педагога.

Базовые учебные действия, формируемые у младших школьников, обеспечивают успешное начало школьного обучения и осознанное отношение к обучению и составляют основу формирования в старших классах более сложных действий, которые содействуют дальнейшему становлению ученика как субъекта осознанной активной учебной деятельности на доступном для него уровне [32].

Выделяют четыре группы базовых учебных действий.

1. Личностные – осознание себя в новой роли ученика; осмысление социального окружения, его места в нем; положительное отношение к окружающей действительности; самостоятельность в выполнении учебных заданий, поручений, договоренностей; понимание личной ответственности за свои поступки; готовность к безопасному и бережному поведению в природе и обществе.

2. Коммуникативные – умение вступать в контакт и работать в коллективе; использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем; обращаться за помощью и принимать помощь; слушать и понимать инструкцию к учебному заданию; сотрудничать и договариваться с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми.

3. Регулятивные – умение адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и выходить из-за парты и т.д.); принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе; активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия и действия одноклассников; соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами, принимать оценку деятельности.

4. Познавательные – умение выделять некоторые существенные, общие и отличительные свойства хорошо знакомых предметов; устанавливать видородовые отношения предметов; делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале; пользоваться знаками, символами, предметами-заместителями; читать; писать; выполнять арифметические действия; работать с несложной по содержанию и структуре информацией.

*Таким образом*, развитие речи учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы является одной из главных задач педагога. Развитие речи осуществляется на всех уроках, в основном на уроках русского языка, чтения и речевой практики. Происходит развитие всех компонентов речи (фонетико-фонетическая сторона, лексика, грамматический строй), обогащается словарный запас, строится правильная связная речь.

Младшие школьники быстро утомляются, их внимание рассеивается, для более легкого усвоения материала педагоги применяют методические приемы, которые способствуют включению ребенка в урок. Одним из таких приемов является дидактическая игра, которая направлена на усвоение учащимися учебного материала в ходе достижения игровой цели. Дидактические игры применяются на всех уроках, в том числе и на речевой практике, где ученики в игровой форме обучаются правильной связной речи.

Предмет «Речевая практика» имеет большое значение для младших школьников с умственной отсталостью. На этом уроке дети осваивают базовые формулы речевого общения такие, как обращение, привлечение внимания, приветствие и прощание, приглашение, предложение, поздравление, пожелание, телефонный разговор, просьба, совет, благодарность и многие другие. Также строится алгоритм работы над темой речевой ситуации, педагог вместе с детьми выявляет и расширяет представления по теме речевой ситуации, актуализирует, уточняет и расширяет словарный запас о теме ситуации, составляет предложения по теме ситуации, конструирует диалоги, участвует в диалогах по теме ситуации и т.д.

2 Проведение констатирующего эксперимента по исследованию уровня сформированности коммуникативных навыков детей с умственной отсталостью

2.1 Организация и методики экспериментального исследования

Целью исследования является изучение сформированности навыков общения младших школьников с умственной отсталостью.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Определить и изучить уровень сформированности коммуникативных навыков у учащихся второго класса в ходе проведения дидактической игры.

2. Подобрать дидактические игры на определение уровня сформированности навыков общения младших школьников с нарушенным интеллектом.

3. Подобрать и адаптировать дидактические игры на формирование навыков общения учащихся третьего класса с умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края в специальной (коррекционной) школе №21 г.Краснодара. В эксперименте принимали участие учащиеся второго класса в составе десяти человек: шесть девочек и четыре мальчика в возрасте девяти лет. У двух испытуемых речь отсутствовала, у одного из них имелись отдельно произносимые звуки. Данные об учащихся представлены в таблице (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Анамнестические данные учащихся второго класса с умственной отсталостью

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя учащегося | Возраст | Анамнестические данные | Диагноз  |
| Александра Р. | 9 лет | Ребенок от третьей беременности. Роды сложные, на сроке 36-37 недель. Сидит с 10 мес., ходит с 1 г. 9 мес., первые слова с 2 г. 4 мес., болела ветрянкой. | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи легкой степени (по заключению ПМПК). Легкая степень умственной отсталости. |
| Виолетта С. | 9 лет | Ребенок от первой беременности. Роды на сроке 40 недель. Сидит с 9 мес., ходит с 1 г. 7 мес., первые слова с 2-х лет. | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи легкой степени (по заключению ПМПК).Легкая степень умственной отсталости. |
| Виталина Г.  | 9 лет | Ребенок от второй беременности. Роды стремительные, с асфиксией. Сидит с 8 мес., ходит 1 г. 6 мес., первые слова с 2-х лет 5 мес. | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи средней степени (по заключению ПМПК).Легкая степень умственной отсталости. |
| Иван Бужл. | 9 лет | Ребенок от второй беременности. Роды на сроке 35 недель, асфиксия. Сидит с 11 мес., ходит с 2-х лет 8 мес., не говорит, часто болеет ОРВИ.  | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи тяжелой степени (по заключению ПМПК).Умеренная степень умственной отсталости. |
| Иван Бул. | 9 лет | Ребенок от первой беременности. Роды на сроке 38 недель. Роды сложные, кесарево сечение. Сидит с 9 мес., ходит с 1 г. 4 мес., первые слова с 2-х лет.  | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи легкой степени (по заключению ПМПК).Легкая степень умственной отсталости. |

Окончание таблицы 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Кира Г. | 9 лет | Ребенок от второй беременности. Сидит с 10 мес., ходит с 1 г. 5 мес., первый слова с 1 г. 11 мес. | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи легкой степени (по заключению ПМПК).Легкая степень умственной отсталости. |
| Людмила Б. | 9 лет | Ребенок от первой беременности. Роды на сроке 38 недель. Роды сложные, кесарево сечение. Сидит с 9 мес., ходит с 1 г. 4 мес., первые слова с 2-х лет. | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи легкой степени (по заключению ПМПК).Легкая степень умственной отсталости. |
| Максим К. | 9 лет. | Ребенок от второй беременности. Сидит с 8 мес., ходит с 1 г. 2 мес., первые слова в 1 г. 11 мес. | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи легкой степени (по заключению ПМПК).Легкая степень умственной отсталости. |
| Марьяна М. | 9 лет. | Ребенок от третьей беременности. Роды на 36 неделе, сложные, кесарево сечение. Сидит с 9 мес., ходит с 1 г. 6 мес., не говорит. | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи тяжелой степени (по заключению ПМПК).Легкая степень умственной отсталости, расстройство аутистического спектра. |
| Мурат Ш. | 9 лет. | Ребенок от второй беременности. Сидит с 10 мес., ходит с 1 г. 4 мес., первые слова с 2-х лет 8 мес. | тотальное недоразвитие высших психических функций, системное недоразвитие речи средней степени (по заключению ПМПК).Легкая степень умственной отсталости. |

Для выявления уровня сформированности навыков общения младших школьников были использованы следующие дидактические игры:

1. Страна молчунов.

2. Нарисуй как я.

3. Игры-ситуации.

*Игра «Страна молчунов».*

*Цель* – изучить уровень сформированности невербальных навыков общения и понимания жестов и мимики, умение выполнять задания по словесной инструкции учителя.

*Ход игры.* Педагог: «Ребята, сейчас мы с вами отправимся в путешествие в страну молчунов. Люди, которые там живут – не умеют разговаривать и общаются с помощью движений рук, ног, головы и лица. Мы с вами знаем некоторые движения этого народа, вам только нужно вспомнить их. Кто мне покажет, как на языке молчунов сказать “Да”».

Просим одного из учеников показать движение. Если все дети затрудняются, то педагог показывает движение и просит детей повторить. Затем педагог просит всех детей показать такие слова, как «нет, привет, пока, не знаю, иди сюда» и т.д.

Педагог: «Ребята, люди в стране молчунов по выражению лица друг друга могут определить какое у них настроение. Вы тоже можете это сделать. Покажите мне радость, удивление, смущение, обиду, удивление. Молодцы, теперь я вам буду показывать эмоции, а вы угадывать мое настроение».

В течение игры педагог наблюдает за детьми, смотрит на правильность и самостоятельность выполнения действий.

*Игра «Нарисуй как я».*

*Цель –* изучить умение учащихся договариваться, приходить к общему мнению, правильно выражать свои просьбы и предложения, выполнять задания по словесной инструкции учителя.

*Оборудование:* листы бумаги, цветные карандаши.

*Ход игры.* Дети работают в парах. Педагог раздает каждому ребенку по листу бумаги. Также дается один набор карандашей. Дается инструкция: «Нарисуйте два одинаковых рисунка». Педагог поясняет, что ученикам нужно договориться о том, что они будут рисовать, какими цветами раскрашивать.

*Игры-ситуации.*

*Цель* *–* изучить умение учащихся правильно строить диалог, задавать вопросы и отвечать на них, пользоваться правилами этикета при встрече и прощании.

*Ход игры.* Ученикам предлагаются различные ситуации общения: поход в магазин, в библиотеку, звонок другу, новое знакомство и т.д. Дети разыгрывают ситуации либо со сверстниками, либо с педагогом. Ситуацию общения и участников определяет педагог.

Сформированность коммуникативных навыков учащихся второго класса можно разделить на три уровня:

1. Высокий уровень – ученик самостоятельно выполняет поставленную перед ним задачу.

2. Средний уровень – ученик выполняет поставленную задачу с помощью педагога, смотрит на сверстников и повторяет за ними.

3. Низкий уровень – не выполняет поставленной задачи.

*Таким образом,* для определения уровня сформированности навыков общения учащихся второго класса специальной (коррекционной) школы были выбраны дидактические игры «Страна молчунов», «Нарисуй как я», «Игры-ситуации». Использование этих игр позволило получить данные, отражающие: умение школьников применять и понимать невербальные средства общения; умение сотрудничать со сверстниками и взрослыми; умение строить диалоги, в различных ситуациях общения, действовать по заданной инструкции.

2.2 Анализ и интерпретация полученных данных

Учащиеся второго класса специальной (коррекционной) школы по предмету «Речевая практика» в четвертой четверти должны уметь здороваться и прощаться, используя соответствующие выражения; вежливо выражать свои просьбы; по словесной инструкции учителя выполнять задания; называть своё имя и фамилию, имена и отчества учителя и воспитателя, ближайших родственников, свой адрес; уметь задавать вопросы собеседнику и отвечать на них.

Применение дидактических игр на уроке речевой практики способствовало выявлению сформированности навыков общения учащихся второго класса. Результаты сформированности коммуникативных навыков учащейся второго класса представлены в таблице (см. таблицу 2), таблицы с результатами остальных учеников представлены в приложении (см. приложение А).

Таблица 2 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащейся второго класса Александры Р.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащейся | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | Выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | + | - | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | + | - | - |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | - | + | - |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | + | - | - |
| Рассказывает основную информацию о себе | + | - | - |
| Владеет навыками невербального общения | + | - | - |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | + | - | - |

Окончание таблицы 2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащейся | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | Выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | + | - | - |

Исходя из результатов сформированности коммуникативных навыков, можно высчитать количество учащихся, относящихся к определенному уровню сформированности навыков общения (см. таблицу 12).

Таблица 12 – Уровни сформированности коммуникативных навыков учащихся второго класса с умственной отсталостью

|  |  |
| --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащихся | Количество учащихся |
| Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| Выполняет задание по словесной инструкции | 6 (60%) | 3 (30%) | 1 (10%) |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | 3 (30%) | 5 (50%) | 2 (20%) |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | 2 (20%) | 5 (50%) | 3 (30%) |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | 3 (30%) | 5 (50%) | 2 (20%) |
| Рассказывает основную информацию о себе | 3 (30%) | 5 (50%) | 2 (20%) |
| Владеет навыками невербального общения | 7 (70%) | 2 (20%) | 1 (10%) |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | 5 (50%) | 2 (20%) | 3 (30%) |

Окончание таблица12

|  |  |
| --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащихся | Количество учащихся |
| Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | 6 (60%) | 0 (0%) | 4 (40%) |

Данные из таблицы 12 можно представить в виде диаграммы (см. рисунок 1), на которой в процентном соотношении видны уровни сформированности навыков общения учащихся второго класса.

Исходя из данных рисунка, видно, что большинство детей выполняют задания по словесной инструкции самостоятельно (60%) и с помощью педагога (30%). Использовать вежливые слова при выражении просьбы 50% учащихся могут только с подсказками учителя, у 30% учащихся навык сформирован. Умение правильно задавать вопросы присуще 70% детей, но большая их часть нуждается в помощи педагога. 30% учеников самостоятельно владеет правилами этикета при встрече и прощании, у 50% детей данный навык проявляется после наводящих вопросов учителя. Навыками невербального общения владеют 70% учащихся, 20% учащихся смотрели на реакции и движения одноклассников и повторяли за нами. Самостоятельно договориться и найти решение может 50% учеников, 20% находили компромисс с помощью педагога, а 30% даже не предприняли попытки вступить в диалог. 80% детей могли рассказать о себе самостоятельно или с помощью педагога. У большинства учащихся (60%) была выразительная, эмоционально окрашенная речь, у 20% речь была монотонной, у 20% школьников речь отсутствовала.

Рисунок 1 – Показатели уровня сформированности коммуникативных навыков учащихся второго класса с умственной отсталостью

*Таким образом*, по данным рисунка 1 видно, что у многих детей возникают трудности в умении правильно выражать свои просьбы, используя «вежливые» слова. Учащиеся не применяли или говорили с подсказки учителя такие слова, как «пожалуйста, спасибо, извините, можно спросить» и т.д. Затруднение вызвало умение правильно отвечать на вопросы, в особенности задавать их. Дети терялись, не могли подобрать нужных слов, не знали о чем можно спросить собеседника. Многие ученики забывали про правила этикета при встрече и прощании, педагогу приходилось напоминать детям правила.

В процессе игр, дети легко шли на контакт. Те, кто чувствовал себя неуверенно и скованно, вскоре включались в процесс и с интересом выполняли поставленные перед ними задачи.

2.3 Организация коррекционно-развивающей работы по формированию навыков общения на уроках речевой практики

Исходя из данных, полученных в ходе изучения сформированности коммуникативных навыков учащихся специальной (коррекционной) школы, можно утверждать, что ученикам необходима серьезная работа по формированию навыков общения на уроках ревой практики.

На основе результатов исследования нами были подобраны и адаптированы дидактические игры для учащихся третьего класса по предмету «Речевая практика». На уроках речевой практики ученики третьего класса в разделе «Подготовка речевой ситуации и организации высказывания» изучают следующие лексические темы: «Школьная жизнь», «Играем в сказку», «Я дома», «Я за порогом дома», «Это я!», «Мои друзья», «Мир природы».

Каждый урок по лексической теме включает следующие подразделы:

1. Аудирование – развитие у детей способности воспринимать и понимать обращённую к ним речь.

2. Общение и его значение в жизни – организация наблюдений учащихся за речью и речевым общением на уроках и в повседневном обиходе, анализ ситуаций, подчёркивающих важность речи в жизни человека.

3. Дикция и выразительность речи – отработка у школьников чёткости произношения, его эмоциональной выразительности.

4. Культура общения – организация специальной работы по обогащению речи учащихся словами, оборотами и другими языковыми и неязыковыми средствами, служащими для выражения благодарности, просьбы, приветствия, помогающими выбрать правильную форму обращения к собеседнику.

В ходе проведения занятий по данному разделу учащиеся третьего класса должны уметь:

1. Передавать содержание сказок и рассказов, прочитанных учителем или артистами в записи.

2. Участвовать в диалогах по темам речевых ситуаций.

3. Правильно выражать свои просьбы, употребляя «вежливые» слова; здороваться, прощаться, просить прощения и извиняться, используя соответствующие выражения.

4. Сообщать о себе: имя и фамилию, домашний адрес, имена и фамилии своих родственников.

5. Принимать участие в коллективном составлении рассказов по темам речевых ситуаций.

6. Участвовать в ролевых играх в соответствии с речевыми возможностями.

Перечень примерных дидактических игр, направленных на создание речевых ситуаций и организацию высказываний на уроках речевой практики в третьем классе, представлен в таблице (см. таблицу 13).

Таблица 13 – Дидактические игры на формирование навыков общения

 учащихся третьего класса специальной (коррекционной) школы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Название игры | Цель игры и коррекционно-развивающая задача игры | Ход игры | Речевой и стимульный материал  |
| Школьные работники | Цель – научить учащихся составлять рассказы о работниках школы.Задача – активизировать и обогатить словарный запас. | Педагог спрашивает, знают ли дети, кто работает в школе. Если дети затрудняются ответить, то учитель показывает картинки работников. Педагог просит каждого ученика составить рассказ об одном из работников школы.  | Речевой материал: директор, завуч, повар, мед.сестра, уборщица.Стимульный материал: картинки с изображением работников школы. |

Продолжение таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Название игры | Цель игры и коррекционно-развивающая задача игры | Ход игры | Речевой и стимульный материал  |
| Расскажи мне сказку | Цель – научить учащихся передавать содержание текста.Задача – активизировать и обогатить словарный запас, развить умение запомнить и воспроизводить тексты. | Педагог показывает учащимся картинки с изображением сказок, знакомых детям. Каждому ученику предлагается пересказать содержание сказки. Если он затрудняется или что-то пропускает, остальные дети ему помогают.  | Стимульный материал: картинки с изображением сказок. |
| Позови на помощь | Цель – научить учащихся выстраивать диалог при обращении в экстренную службу.Задача – развить умение учащихся участвовать в диалогах, рассказывать основную информацию о себе. | Ученикам на выбор предлагаются экстренные службы, в которые они хотят позвонить. Педагог приводит пример диалога специалиста с пострадавшим. Детям предлагается по схеме повторить диалог с педагогом. | Речевой материал: экстренные службы, полиция, скорая помощь, пожарная служба, газовая служба. Стимульный материал: схема диалога. |
| Садитесь, пожалуйста! | Цель – научить учащихся правилам поведения в общественном транспорте.Задача – развить умение участвовать в диалогах, употреблять «вежливые» слова. | Педагог предлагает учащимся различные ситуации (ты случайно наступил кому-то на ногу; в автобус зашла пожилая женщина, беременная девушка, женщина с ребенком, а свободных мест нет и т.д.), которые могут произойти в общественном транспорте. Ученики проигрывают ситуации.  | Речевой материал: общественный транспорт, его виды.Стимульный материал: проездные билеты. |
| Давай дружить! | Цель – научить учащихся вступать в диалог.Задача – развить умение рассказывать основную информацию о себе. | Педагог предлагает детям представить, что они не знакомы друг с другом. И им нужно познакомиться. Дети разбиваются на пары и по схеме рассказывают о себе, задают вопросы (имя, возраст, любимое занятие, любимый урок и т.д.)  | Речевой материал: скажи, пожалуйста; спасибо, благодарю, будь добр.Стимульный материал: схема диалога. |

Окончание таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Название игры | Цель игры и коррекционно-развивающая задача игры | Ход игры | Речевой и стимульный материал  |
| Попроси у друга | Цель – научить учащихся формулировать просьбы и желания с использованием этикетных слов и выражений.Задача – развить умение применять «вежливые» слова, участвовать в ролевых играх. | Учащихся разбивают на пары и раздают по одному не большому предмету, чтоб тот поместился в ладошке. Педагог дает установку: «У каждого из вас есть предмет, но вы его не показывайте своему соседу. Вы должны узнать, какой предмет у вашего соседа. Попросите его так, чтобы он захотел тебе его показать».  | Речевой материал: пожалуйста, спасибо, благодарю, будь добр.Стимульный материал: небольшие предметы. |
| Времена года | Цель – активизировать и обогатить словарный запас, научить учащихся работать коллективно.Задача – развить умение составлять коллективные рассказы по заданным темам. | Учащимся показывают картинки с изображением времен года. Ученики должны отгадать какое время года изображено и составить небольшой коллективный рассказ по каждому из них. Предложения детей не должны повторяться.  | Стимульный материал: картинки с изображением времен года. |

При применении подобных дидактических игр на формирование коммуникативных навыков у учащихся пополняется активный словарь, развивается монологическая и диалогическая речь, повышается культура общения.

*Таким образом*, для определения уровня сформированности навыков общения учащихся второго класса нами были использованы следующие дидактические игры: «Страна молчунов», «Нарисуй как я», «Игры-ситуации».

В ходе исследования было выявлено, что такие навыки, как выражение просьб при помощи вежливых слов, умение правильно задавать вопросы и отвечать на них, пользоваться правилами этикета, умение договариваться, у школьников либо не сформированы, либо применяются с помощью педагога.

Для дальнейшего развития коммуникации учащихся в следующем учебном году нами были подобраны и адаптированы дидактические игры по предмету «Речевая практика» для третьего класса специальной (коррекционной) школы. Применение данных игр на уроках речевой практики повысит уровень коммуникативных умений и навыков младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав литературу по теме исследования, можно сделать вывод о том, что речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Развитие речи является одной из главных задач специальной (коррекционной) школы. Развитие коммуникативных навыков осуществляется на всех учебных предметах коррекционной школы, но в младших классах для этого предназначен отдельный предмет – речевая практика. В младшем школьном возрасте игровая деятельность является ведущей для детей с умственной отсталостью, поэтому применение различных видов игр, в том числе дидактических, на уроках речевой практики в специальной (коррекционной) школе способствует лучшему усвоению учебного материала.

Изучив процесс формирования навыков общения младших школьников с нарушениями интеллекта, можно сделать следующие выводы:

1. От уровня сформированности коммуникативных навыков зависит дальнейшая адаптация и социализация детей с умственной отсталостью.

2. У учащихся с умственной отсталостью отмечаются нарушения высших психических функций, эмоционально-волевой сферы и личности, что в свою очередь влияет на формирование навыков общения.

3. Применение дидактических игр на уроках речевой практики способствует лучшему усвоению знаний учащихся специальной (коррекционной) школы.

В ходе проведения констатирующего эксперимента был определен уровень сформированности навыков общения учащихся второго класса специальной школы. У школьников проверялось умение применять и понимать невербальные средства общения; умение сотрудничать со сверстниками и взрослыми; умение строить диалоги в различных ситуациях общения, действовать по заданной инструкции. Данные исследования свидетельствуют о том, что навыки общения умственно отсталых младших школьников находятся на среднем уровне развития: многим учащимся требуется помощь педагога в совершении определенных действий, следовательно, учащиеся нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы по устранению недостатков в речевой деятельности.

Нами были подобраны и адаптированы дидактические игры для учащихся третьего класса по предмету «Речевая практика». Дидактические игры соответствуют лексическим темам в разделе «Подготовка речевой ситуации и организации высказывания» и направлены на пополнение активного словаря, развитие монологической и диалогической речи, повышение культуры общения младших школьников.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, удалось доказать гипотезу исследования – формирование навыков общения учащихся с интеллектуальными нарушениями будет наиболее продуктивно при использовании дидактических игр, включенных в уроки речевой практики при условии адаптации речевого содержания игр к особенностям речевого и психо-физиологического развития умственно отсталых младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М., 2004.

2. Бизикова О.А. Игра как фактор развития диалога. // Дошкольное воспитание. 2007. № 5.

3. Выготский Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1996. № 6.

4. Данилова H.H. Физиология высшей нервной деятельности. – Ростов н/Д., 2005.

5. Газман О.С. О понятии детской игры: Сб. Игра в педагогическом процессе. - Новосибирск, 1989.

6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001.

7. Зыкова Н.В. Дидактические игры на уроках обучения грамоте в специальной (коррекционной) школе 8 вида // Концепт. 2015. № 8.

8. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. –Ярославль, 1997.

9. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М., 1993.

10. Коваленко О.М., Епифанова Т.С. Подвижные игры с интеллектуальной нагрузкой // Начальное образование. 2008. № 48.

11. Костюченко Т.К. Дидактические игры на уроках обучения грамоте // Начальное образование. 2008. № 47.

12. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей.– М., 1996.

13. Лалаева Р.И. Нарушение речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – М., 1988.

14. Немов Р. С. Психология. – М., 1995.

15. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / под ред. Б.П. Пузанова – М., 2001.

16. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослым / под ред. М.И. Лисиной; – М., 1985.

17. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения / под ред. Т.С.Паниной. – М., 2008.

18. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М., 2008.

19. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2002.

20. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1999.

21. Психологический словарь /под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990.

22. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

23. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1986.

24. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М., 1994.

25. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). – М., 2003.

26. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. – М., 1982 .

27. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969.

28. Тарасова И.А. Дидактические игры в начальной школе // Начальная школа. 2002. № 10.

29. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей. – М., 1993.

30. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.,1979.

31. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999.

32. Reestr.ru

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Оценка сформированности коммуникативных навыков учащихся второго класса с умственной отсталостью

Таблица А.3 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащейся второго класса Виолетты С.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащейся | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | + | - | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | - | + | - |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | - | + | - |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | - | + | - |
| Рассказывает основную информацию о себе | + | - | - |
| Владеет навыками невербального общения | + | - | - |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | + | - | - |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | + | - | - |

Таблица А.4 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащейся второго класса Виталины Г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащейся | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | - | + | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | - | + | - |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | - | - | + |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | - | + | - |
| Рассказывает основную информацию о себе | - | + | - |
| Владеет навыками невербального общения | + | - | - |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | - | - | + |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | - | - | + |

Таблица А.5 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащегося второго класса Ивана Бужл.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащегося | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | - | + | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | - | - | + |

Окончание таблицы А.5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащегося | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | - | - | + |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | - | - | + |
| Рассказывает основную информацию о себе | - | - | + |
| Владеет навыками невербального общения | + | - | - |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | - | - | + |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | - | - | + |

Таблица А.6 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащегося второго класса Ивана Бул.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащегося | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | + | - | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | + | - | - |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | + | - | - |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | + | - | - |

Окончание таблицы А.6

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащегося | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Рассказывает основную информацию о себе | + | - | - |
| Владеет навыками невербального общения | + | - | - |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | + | - | - |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | + | - | - |

Таблица А.7 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащейся второго класса Киры Г.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащейся | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | - | + | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | + | - | - |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | - | + | - |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | - | + | - |
| Рассказывает основную информацию о себе | + | - | - |
| Владеет навыками невербального общения | - | + | - |

Окончание таблицы А.7

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащейся | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | - | + | - |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | + | - | - |

Таблица А.8 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащейся второго класса Людмилы Б.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащейся | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | + | - | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | - | + | - |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | + | - | - |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | + | - | - |
| Рассказывает основную информацию о себе | + | - | - |
| Владеет навыками невербального общения | + | - | - |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | + | - | - |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | + | - | - |

Таблица А.9 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащегося второго класса Максима К.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащегося | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | + | - | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | - | + | - |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | - | + | - |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | - | + | - |
| Рассказывает основную информацию о себе | - | + | - |
| Владеет навыками невербального общения | - | + | - |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | + | - | - |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | - | - | + |

Таблица А.10 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащейся второго класса Марьяны М.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащейся | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | - | - | + |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | - | - | + |

Окончание таблицы А.10

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | - | - | + |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | - | - | + |
| Рассказывает основную информацию о себе | - | - | + |
| Владеет навыками невербального общения | - | - | + |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | - | - | + |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | - | - | + |

Таблица А.11 – Результаты сформированности коммуникативных навыков учащегося второго класса Мурата Ш.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащегося | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Выполняет задание по словесной инструкции | + | - | - |
| Выражает свои просьбы, используя «вежливые» слова | - | + | - |
| Правильно задает вопросы и отвечает на них | - | + | - |
| Пользуется правилами этикета при встрече и прощании | - | + | - |
| Рассказывает основную информацию о себе | - | + | - |

Окончание таблицы А.11

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания навыков общения учащегося | Выполняет самостоятельно(навык сформирован) | выполняет с помощью педагога | Не выполняет(навык не сформирован) |
| Владеет навыками невербального общения | + | - | - |
| Умеет договариваться, приходить к общему решению | - | + | - |
| Речь выразительна, эмоционально окрашена | - | - | + |