

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



РОМАНОВА Елена Александровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент
Скуратовская Марина Леонидовна

Ростов-на-Дону-2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙ- СТВИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	19
1.1. Универсальные учебные коммуникативные действия как один из видов универсальных учебных действий.....	19
1.2. Особенности формирования коммуникативных компетенций у младших школьников со стойкими трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования.....	41
Выводы по Главе 1.....	67
ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННО- СТЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИ- КОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	69
2.1. Теоретическое обоснование, содержание диагностического исследования младших школьников в условиях инклюзивного образова- ния.....	69
2.2. Результаты диагностики сформированности универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования.....	74
Выводы по Главе 2.....	99
ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИ- ВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	101
3.1. Модель педагогической программы по формированию уни- версальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзив- ного образования.....	101
3.2. Содержание педагогической программы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклю- зивного образования.....	111
3.3. Оценка эффективности работы по формированию универ- сальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.....	140
Выводы по Главе 3.....	162
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	165
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	169
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	188

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современная эпоха характеризуется стремительным развитием информационных технологий, становлением постиндустриального информационного общества. В этих условиях образование становится стратегическим ресурсом, во многом определяющим не только будущее отдельного человека, но и будущее всей страны. Происходящие изменения непосредственно отразились на существующей системе образования, изменив представления о целях, задачах и методах обучения и воспитания, потребовали новых теоретических и методических подходов к обучению.

Образование, ранее ориентированное на приобретение только знаний умений и навыков, в современном постиндустриальном обществе принимает новую форму, где основной целью является подготовка учащихся к жизни вне школы. В современном обществе, где стремительно развиваются технологии, одной из главных задач образования – помочь учащимся развить гибкость мышления и быстро приспособиться к новым ситуациям. Также одним из главных аспектов современного образования является развитие навыков сотрудничества, когда очень важно научиться работать в команде, эффективно сотрудничать с людьми разных культур и сфер деятельности.

Такой подход к пониманию целей образования требует от педагога умения создавать в процессе обучения определенные условия, использовать педагогические технологии, направленные на всестороннее развитие личности, подготовку обучающихся к самостоятельной, активной жизни в динамично меняющемся обществе. Эта задача не может быть решена без сформированных у молодого человека, вступающего в самостоятельную жизнь, коммуникативных умений, которые во многом определяют его успешность во всех сферах его деятельности.

Изменения представлений о целевой направленности образования нашло отражение в нормативно-правовом обеспечении образования. Согласно федеральным образовательным стандартам начального основного образования, од-

ним из результатов образования является формирование у учащихся универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность ребёнка учиться, самостоятельно решать встающие перед ним в учебной деятельности и в жизни задачи. Важную группу универсальных учебных действий составляют универсальные учебные коммуникативные действия, которые предполагают эффективное взаимодействие в процессе совместного исследования и применения своих знаний при решении разного рода практических задач (А.Г. Асмолов [2014], Г.В. Бурменская [2014]).

Профессиональная деятельность педагога по формированию данных способностей действий в образовательном процессе, её сущность, используемые технологии, требуют определённых изменений под влиянием объективных факторов, к числу которых относится активное развитие инклюзивного образования. Развитие инклюзивного образования привело к появлению в классах значительного числа учеников, испытывающих стойкие трудности в обучении.

Учащиеся со стойкими трудностями в обучении представляют собой группу детей, отличающихся неготовностью к школьной жизни (интеллектуальной, социальной, эмоциональной), которая ведет к затруднению в усвоении образовательной программы без специальной педагогической поддержки.

В связи с этим перед педагогами общеобразовательной школы возникает ряд новых задач, связанных как с овладением технологией обучения данной группы учащихся, так и их интеграцией в образовательную среду школы. Решение данных задач требует от педагога формирования новых профессиональных компетенций, которые представлены в Профессиональном стандарте педагога и связаны со способностью выявлять учащихся, испытывающих трудности в усвоении образовательной программы, оказывать им необходимую помощь в преодолении этих трудностей с использованием соответствующих педагогических технологий.

Становится понятной необходимость иного подхода педагога к формированию универсальных учебных действий (в частности, коммуникативных) в

условиях инклюзивного класса, где одновременно обучаются дети с нормативным развитием и дети, испытывающие стойкие трудности в обучении. С этой целью становится необходимой разработка специальной педагогической программы, которая будет учитывать индивидуальные особенности данной группы учащихся, включая их речевые, познавательные, а также личностные особенности.

Но в связи со стремительным развитием технологий, когда умение обучаться на протяжении всей жизни становится ключевым фактором для адаптации к постоянно меняющимся условиям, многие педагоги оказались неподготовленными к обучению учащихся с трудностями в обучении из-за недостаточности знаний в области коммуникативного развития данной группы учащихся, в том числе особенностей формирования у них универсальных учебных коммуникативных действий.

Преодоление стойких трудностей в обучении в условиях инклюзивного образования предполагает использование иных подходов, учёта образовательных потребностей данной группы учащихся. Не менее важной причиной является недостаточная разработанность технологии формирования у учащихся со стойкими трудностями в обучении универсальных учебных коммуникативных действий.

Подходы к формированию данного вида учебных действий рассмотрены многими исследователями, но значительный вклад в их изучение внесли А.Г. Асмолов [2014], Г.В. Бурменская [2014], Г.С. Ковалева [2009], О.Б. Логина [2009]. Данными исследователями предложена система классификации универсальных учебных действий, разработаны методики и практические рекомендации по формированию данных способов действий у учащихся в образовательном процессе.

Но проблема формирования универсальных учебных коммуникативных действий у детей со стойкими трудностями в обучении, обучающихся на начальной ступени общего образования, еще не получили полного освещения в научных исследованиях.

Коммуникативные трудности во многом определяют появление или усиление трудностей в обучении.

На сегодняшний день очень остро стоит проблема предупреждения и преодоления неуспеваемости младших школьников. Психологические проблемы неуспевающих школьников изучены и широко представлены в работах Е.Е. Дмитриевой [2009], О.В. Защиринской [2003], Н.А. Менчинской [1989], Е.В. Соколовой [2009], D. Browder [2015], B.A. Jimenez [2015], Ouchach Nouari [2021], F. Spooner [2015], B.R. Smith [2015].

Проблема школьников с пониженным уровнем обучаемости изучалась в двух аспектах: психологическом и педагогическом. Среди психологических значимыми являются исследования Н.А. Менчинской [2004], которые ввели термин «учащиеся с пониженной обучаемостью».

Среди неуспевающих учащихся начальной школы особо выделяется группа детей с задержкой психического развития. Проблемы коммуникации таких учащихся исследовались ведущими отечественными дефектологами Т.А. Власовой [1984], Т.В. Егоровой [1973], К.С. Лебединской [2013], В.И. Лубовским [1994; 2019], Н.А. Никашиной [1972], М.С. Певзнер [2001]. Исследователями были отмечены такие трудности в обучении, как проблемы применения языковых средств для достижения цели общения, затрудняющие их способность эффективно вести диалог, ограничение словарного запаса, что, в свою очередь, усугубляет у них трудность понимания собеседника и формулирования собственного высказывания. Авторы относили отставание в развитии планирующей и регулирующей функции речи, незрелость эмоционально-волевой сферы, что проявлялось в недостаточно внимательном и доброжелательном отношении к собе-

седнику, способности и желании его слушать, и, как следствие, у детей наблюдалась трудность в получении и передаче информации. А это уже непосредственно сказывалось на успешности обучения. О.С. Степина [2012] отмечала, что дети с трудностями в обучении не могут самостоятельно овладеть навыками общения на таком уровне, который был бы достаточным для успешного социального взаимодействия.

В связи с этим, вопросы коммуникативного развития данной группы детей особенно усугубились в условиях современного образования, когда наряду с бурным развитием технологий активно развивается инклюзивная форма образования. Но многие педагоги в настоящее время показывают недостаточную подготовленность к работе в условиях инклюзивного класса, где обучаются дети с разным уровнем их развития и способностей.

Недостаточная готовность педагогов начальной школы к работе в условиях инклюзивного образования противоречит требованию федерального закона «Об образовании в РФ», где указана необходимость обеспечения соответствующих условий для освоения образовательной программы всеми учащимися, в том числе детьми со стойкими трудностями в обучении, а также формирования у них универсальных учебных коммуникативных действий.

Трудность формирования у учащихся с трудностями в обучении универсальных учебных коммуникативных обусловлена также явной недостаточностью научных исследований и методических разработок в этой области.

Степень разработанности проблемы исследования. Научные исследования в области теории развития универсальных учебных действий у учащихся представлены работами А.Г. Асмолова [2014], Г.В. Бурменской [2014], а также М.С. Эльсиевой [2020], которая также исследовала формирование коммуникативных универсальных учебных действий. Основной подход, на котором строятся данные исследования, – системно-деятельностный подход Л.С. Выготского [1984], П.Я. Гальперина [1985], В.В. Давыдова [1996], А.Н. Леонтьева [1974];

также рассмотрена концепция генезиса общения ребенка со взрослым М.И. Лисиной [1986], теория формирования коммуникативных действий в условиях учебного сотрудничества, представленная в работах В.В. Рубцова [1987]. Группы коммуникативных умений, необходимых для успешного осуществления коммуникации рассмотрены Е.В. Руденским [2019]. Исследование А.В. Шумаковой раскрывает особенности формирования мотивации обучения у младших школьников [2020]. Работы Е.Н. Пузанковой [2019; 2020] посвящены вопросы развития коммуникативных навыков младших школьников в процессе применения интерактивных форм обучения в образовательном процессе.

Многочисленные подходы к изучению понятия «трудности в обучении» рассмотрены А.Ф. Ануфриевым [2009], Т.В. Ахутиной [2008], М.Э. Вайнер [2004], Ю.Н. Вьюнковой [2022], В.В. Ковалевым [2009], С.Н. Костроминой [2009], Г.Ф. Кумариной [2014, 2022], Н.П. Локаловой [2009], Н.М. Пылаевой [2008]. Исследования клинико-психологической направленности по проблеме детей со стойкими трудностями в обучении были проведены Т.А. Власовой [1984], Е.Л. Инденбаум [2017], Г.С. Ковалевой [2009], К.С. Лебединской [2006], В.И. Лубовским [1994], М.С. Певзнер [2001; 2019], Г.Е. Сухаревой [1959]. Исследования Е.Е. Дмитриевой [2009], Т.В. Егоровой [1973], Г.И. Жаренковой [1975], И.Ю. Кулагиной [2000], Н.Г. Поддубной [1976], Т.Д. Пускаевой [1980] посвящены специфике развития познавательной и эмоционально-личностной сфер. Исследования Н.Ю. Боряковой [2013], Р.Д. Тригер [2008], С.Г. Шевченко [2001], Л.В. Ясман [1976] посвящены особенностям речевого развития, а особенностям овладения чтением и письмом детей со стойкими трудностями в обучении посвящены труды Е.А. Логиновой [2009], Н.А. Цыпиной [1984].

Обращалось внимание на необходимость разработки специальных методов по развитию речи у детей со стойкими трудностями в обучении (система логопедической работы Р.И. Лалаевой [2019], Е.С. Слепович [2012]). Особенности работы по развитию навыков письменной речи у младших школьников со стойкими трудностями в обучении рассмотрена Т.А. Власовой [1984], Н.А. Никашиной

[1972]. Также нашел отражение вопрос о необходимости психокоррекционной работы по формированию эмоционально-волевой и личностной сферы школьников со стойкими трудностями в обучении в работах О.В. Защириной [2000; 2003], В.Б. Никишиной [2003], Е.В. Соколовой [2009]. Исследование О.С. Стёпиной [2012] освещает методы педагогического воздействия для развития коммуникативных навыков у младших школьников, которые испытывают стойкие трудности в обучении. Исследование Л.Ю. Лазаревой [2014] рассматривает специфические образовательные потребности этой группы детей в контексте развития навыков общения и использования языка.

В то же время, проблема формирования универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся начальной школы со стойкими трудностями в обучении, не нашли своего полного рассмотрения в научных исследованиях. Сложность формирования у учащихся с трудностями в обучении универсальных учебных коммуникативных действий обусловлена также явной недостаточностью научных исследований и методических разработок в этой области.

Предварительное изучение теоретических и практических аспектов обучения учащихся со стойкими трудностями в обучении позволило выявить противоречия, сложившихся в системе образования и определяющие актуальность данного исследования. Среди них можно выделить противоречия между:

- пониманием в системе образования важности развития универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся со стойкими трудностями в обучении для их социализации и адаптации в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику и неподготовленностью педагогов к их формированию в связи с отсутствием специальных педагогических компетенций;

- наличием характерных особенностей развития речи у данной группы учащихся и отсутствием соответствующих исследований, которые бы раскрыли эти особенности и специфику развития у учащихся со стойкими трудностями в обучении универсальных учебных коммуникативных действий;

– нормативными требованиями федеральных стандартов начального образования к формированию универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся и отсутствием научных исследований, раскрывающих специфику педагогической программы их формирования в условиях инклюзивного образования.

Вышеперечисленные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования, которая заключается в определении целей, задач, содержания, средств, педагогических условий и последовательности деятельности педагога по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, в связи с обозначенной проблемой была определена **тема диссертационного исследования**: «Педагогические особенности формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования – изучить педагогические особенности формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования – универсальные учебные коммуникативные действия.

Предмет исследования – педагогические особенности формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования – формирование универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования предполагает:

– использование критериев оценки и диагностического инструментария, позволяющих выявить особенности речевых и социально-психологических умений, составляющих основу универсальных учебных коммуникативных действий;

- разработку педагогической программы, способствующей поэтапному формированию речевых и социально-психологических коммуникативных умений в рамках трёх групп универсальных учебных коммуникативных действий (коммуникация как кооперация, коммуникация как предпосылка интериоризации, коммуникация как взаимодействие) в урочной и внеурочной деятельности;
- подготовку педагогов к решению профессиональных задач по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования.

1. Изучить современные теоретико-методологические подходы по проблеме формирования коммуникативных умений в условиях инклюзивного образования и уточнить понятие «универсальные учебные коммуникативные действия».
2. Определить критерии оценки и адаптировать диагностический инструментарий для исследования особенностей формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.
3. Выделить особенности универсальных учебных коммуникативных действий у школьников со стойкими трудностями в обучении с позиции системного подхода к их рассмотрению, как совокупности действий ученика, включающей речевые и социально-психологические коммуникативные умения.
4. Теоретически обосновать, усовершенствовать, апробировать и внедрить в образовательную практику педагогическую программу формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования, а также экспериментально проверить её эффективность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: научные исследования в области формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов), развития универсальных учебных коммуникативных действий

(М.С. Эльсиева); исследования коммуникативной компетентности и коммуникативных умений (Е.В. Руденский); концепция системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); концепция генезиса общения (М.И. Лисина); теория формирования коммуникативных действий в условиях учебного сотрудничества (В.В. Рубцов); исследования феномена трудностей в обучении (А.Ф. Ануфриев, Т.В. Ахутина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова, Ю.З. Гильбух, Е.Е. Данилова, Е.А. Домырева, Д.Н. Исаев, Н.П. Локалова, В.В. Ковалев, С.Н. Костромина, Г.Ф. Кумарина, Н.П. Локалова, Н.А. Подымов, Н.М. Пылаева, М. Тышкова и Р.Х. Шакуров); клинико-психологическая характеристика детей со стойкими трудностями в обучении (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева); исследования формирования мотивации обучения А.В. Шумаковой; исследования формирования коммуникативных навыков младших школьников Е.Н. Пузанковой; исследования психолого-педагогических особенностей детей со стойкими трудностями в обучении и их образовательных потребностей (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, Л.Ю. Ларина, Н.Г. Поддубная исследование особенностей речевого развития детей со стойкими трудностями в обучении (Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, О.Н. Коваленко, Р. И. Лалаева, В.И. Лубовский, Е.В. Мальцева, В.И. Насонова, Г. Н. Рахмакова, И.А. Симонова, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, Л.В. Яссман); исследования, которые отражают содержание работы педагогов в формировании коммуникативной компетентности у учащихся со стойкими трудностями в обучении (О.С. Стёпина), а также в развитии эмоционально-волевой и личностной сферы (О.В. Заширинская, В.Б. Никишина, Е.В. Соколова) и преодолению нарушений устной и письменной речи у детей со стойкими трудностями в обучении (Т.А. Власова, Р.И. Лалаева, Н.А. Никашина, Е.С. Слепович); исследования по разработке программно-методических материалов для обучающихся в условиях реализации федеральных стандартов (Н.Н. Яковлева).

С целью решения вышеперечисленных задач использовались следующие **методы и методики исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений у младших школьников со стойкими трудностями в обучении;

- эмпирические: беседа, эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), оценка качества продуктов учебной деятельности школьников, качественная и количественная обработка результатов эксперимента. Были адаптированы методики оценки универсальных учебных коммуникативных действий Г.А. Цукерман: «Рукавичка», «Узор под диктовку», «Кто прав?»;

- методы математико-статической обработки данных с помощью компьютерной программы MS EXCEL: критерий корреляции Пирсона, тест Мак-Немара.

Эмпирический объект и база исследования. В исследовании приняли участие 148 младших школьников (7-8 лет). Экспериментальную группу составили 52 школьника со стойкими трудностями в обучении, отобранные методом случайной выборки. Контрольную группу 1 составили 47 школьников со стойкими трудностями в обучении. Всего школьников со стойкими трудностями в обучении – 99 человек. Контрольную группу 2 составили 49 школьников, успешно осваивающих образовательную программу.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.

Уточнено понятие «универсальные учебные коммуникативные действия», в котором выделены группа речевых умений и группа социально-психологических умений, которые являются важной составляющей успешного обучения и развития младших школьников и позволяют им эффективно взаимодействовать с окружающими в процессе сотрудничества. Определены особенности развития универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со

стойкими трудностями в обучении. Разработана педагогическая программа формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования с учетом выделенных и описанных критериев оценки компонентов универсальных учебных коммуникативных действий: коммуникации как кооперации, коммуникации как взаимодействия, коммуникации как условия интериоризации. Данная программа предусматривает три этапа педагогической работы, на каждом из которых определено ведущее направление работы, задачи, формы организации, виды деятельности и ожидаемые результаты. Также разработана программа повышения квалификации для педагогов, направленная на обучение педагогов методам и приемам формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: описаны особенности формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования; исследованы специальные образовательные условия, способствующие эффективной педагогической деятельности по формированию универсальных учебных коммуникативных действий; определена и обоснована последовательность формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования. Выделены критерии и адаптирован диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности всех компонентов универсальных учебных коммуникативных действий; определены цель, задачи, методы, средства, условия эффективности и этапы работы по формированию универсальных коммуникативных действий в образовательном процессе; разработана программа повышения квалификации для педагогов, которая направлена на развитие компетентности педагогов в области формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в учебных курсах по методике обучения русскому языку в начальной школе, основам

инклюзивного образования, психолого-педагогической диагностики, а также в программе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и при разработке учебно-методических пособий. Полученные результаты исследования могут быть использованы в практической работе с учащимися начальной школы, которые имеют стойкие трудности в обучении, в условиях инклюзивного образования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяется отсутствием противоречий в исходных теоретических и методологических положениях, а также использование разнообразных методов исследования, которые дополняют друг друга и являются соответствующими объекту, предмету, целям, задачам исследования; апробацией материалов в городских и сельских школах, образовательных организациях дополнительного профессионального и высшего образования Ростовской области.

Положения, выносимые на защиту.

1. Критериями оценки особенностей формирования универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся начальной школы в условиях инклюзивного образования выступает уровень сформированности умений: речевых и социально-психологических. При этом речевые умения предполагают ведение диалога, построение понятного для собеседника устного и письменного высказывания в соответствии с нормами родного языка. Социально-психологические умения подразумевают установление и поддержание взаимодействия с другими людьми, проявление инициативы в процессе сотрудничества, понимание точек зрения, отличающихся от собственной и нахождение общего решения.

2. Дети младшего школьного возраста, как особая группа детей, которые имеют стойкие трудности в обучении и отличаются от сверстников неподготовленностью к школе, обладают рядом особенностей в овладении универсальными учебными коммуникативными действиями. Они испытывают трудности в выражении своих затруднений и понимании инструкций собеседника в совместной

деятельности. Кроме того, они проявляют пассивность в решении задач различного рода, не умеют договориться о распределении ролей для достижения общего результата. Они испытывают трудности в изложении своих мыслей, ведении устного диалога в соответствии с нормами русского языка и формулировании собственного мнения.

3. Формирование универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования включает в себя три взаимосвязанных этапа. Педагогическая программа поэтапного формирования речевых и социально-психологических коммуникативных умений предполагает работу в рамках трех групп универсальных коммуникативных учебных действий (коммуникация как предпосылка интериоризации, коммуникация как кооперация, коммуникация как взаимодействие) в урочной и внеурочной деятельности. Специфика каждого этапа заключается в смене приоритетного направления педагогической работы на каждом из них, где определены задачи, направления, ведущие формы взаимодействия, формы проведения, виды деятельности и результаты педагогической работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий. Реализация разработанной педагогической программы предполагает использование критериев и диагностического инструментария, позволяющих выявить уровень сформированности универсальных учебных коммуникативных действий; кадровое обеспечение, предполагающее наличие подготовленных к проведению работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий педагогических кадров (учителя, педагоги дополнительного образования, специалистов психолого-педагогического сопровождения) в условиях инклюзивного образования.

4. Подготовка педагогов в сфере формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования включает в себя использование критериев оценки и адаптированных диагностических методик, которые позволяют определить особенности развития речевых и социально-

психологических умений, разработку педагогической программы, которая помогает поэтапно развивать данные умения в рамках трех групп универсальных учебных коммуникативных действий (коммуникация как кооперация, коммуникация как предпосылка интериоризации, коммуникация как взаимодействие) как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Апробация и внедрение материалов исследования. Основные теоретические положения и результаты экспериментального исследования обсуждались на заседаниях кафедры «Дефектология и инклюзивное образование» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2022-2023).

Материалы исследований рассмотрены и одобрены на: VI Международной научной конференции «Преимственность между дошкольным и начальным общим образованием в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта» (Таганрог, 2019); Международной научно-практической конференции XV Левитовские чтения: «Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований» (Москва, 2020); 2nd International scientific-practical conference «Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society» (Ростов-на-Дону, 2020); International Scientific and Practical Conference «International Technologies in Education: Psychology, Pedagogy, Defectology» (Ростов-на-Дону, 2021); Первой открытой южно-региональной научно-практической конференции «Адаптивная верховая езда и здоровье» и V национальном симпозиуме «Единое здоровье» (Ростов-на-Дону, 2022); Всероссийской (национальной) научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники» (Ростов-на-Дону, 2023); I Открытой Южно-региональной научно-практической конференции «Перспективы реализации новых психотерапевтических и адаптивных практик» (Ростов-на-Дону, 2023).

Материалы исследования используются в деятельности Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону), МБОУ средней общеобразовательной школы х. Верхнеподпольный Аксайского района, МАОУ Школы № 115 имени Ю.А. Жданова (Ростов-на-Дону).

Публикации. По теме диссертации опубликовано 13 работ общим авторским объемом 4,7 п.л., в том числе 3 – в изданиях, входящих в базы данных международных индексов научного цитирования Scopus и Web of Science; 5 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения; трёх глав; заключения, содержащего основные результаты и выводы, практические рекомендации, перспективы дальнейшего исследования проблемы; списка использованной литературы, который включает 166 наименований, в том числе 23 – на иностранном языке. Диссертация включает 9 таблиц, 16 рисунков и 8 приложений. Работа изложена на 187 страницах основного текста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Универсальные учебные коммуникативные действия как один из видов универсальных учебных действий

Современное информационное общество предъявляет новые требования к системе образования, требуя от нее формирования у учащихся ключевой компетенции – умения учиться. Данная компетенция представлена в Федеральном государственном стандарте начального образования, введенном в 2011 году, и Федеральном государственном стандарте начального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, введенном в 2016 году (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская) [9]. Согласно новым федеральным образовательным стандартам, школьник овладевает знаниями и решает поставленные задачи в процессе сотрудничества с учителем и одноклассниками.

Федеральные стандарты направлены на развитие универсальных учебных действий, включающих личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные компоненты [122].

Универсальные учебные личностные действия формируют ценностно-смысловую ориентацию учащихся, помогая им определять свое место в обществе, ориентироваться в социальных ролях и межличностных отношениях [9].

Универсальные учебные регулятивные действия помогают в планировании и организации собственной учебной деятельности, контроле и оценке результатов [9].

Универсальные учебные познавательные действия включают логические действия, позволяющие решать проблемы, анализировать и синтезировать информацию, выстраивать причинно-следственные связи [9, 122].

Универсальные учебные коммуникативные действия обеспечивают формирование социальных умений, таких как умение слушать и слышать других, выражать свои мысли, сотрудничать в группе [9].

Таким образом, овладение универсальными учебными действиями позволяет учащимся стать субъектами учебной деятельности, способными самостоятельно учиться и адаптироваться к новым условиям жизни. Это соответствует требованиям современного информационного общества, в котором знания быстро устаревают, и умение учиться становится важнейшим навыком для успешной жизни. Внедрение универсальных учебных действий в образовательный процесс предполагает использование различных методов и приемов обучения, способствующих формированию у учащихся самостоятельности, критичности мышления, умения работать в команде и других важных навыков [9, 122].

Современные школьники начальных классов нередко испытывают затруднения в работе с непрерывным потоком информации. Это обуславливает их трудности в организации, осмыслении и передаче полученных знаний. Данные трудности проявляются в неумении разделить информацию на части, выявить ее структуру и взаимосвязи, составить план для ее изложения; проблемы с передачей информации, когда школьники затрудняются излагать свои мысли в устной и письменной форме, строить связные тексты, подбирать подходящие языковые средства. Вследствие этого у детей наблюдается снижение успеваемости, школьники испытывают трудности при выполнении заданий, отстают от программы и не могут в полной мере усвоить материал.

Учитывая объект данного исследования, остановимся более подробно на универсальных учебных коммуникативных действиях.

Значимость универсальных учебных коммуникативных действий в образовательном процессе определяется рядом факторов.

Во-первых, коммуникативная компетентность является важнейшим условием академической успешности учащегося. Изучение любого предмета

невозможно без развития устной и письменной речи и их использования при выполнении учебных заданий. Способность выражать свои мысли, передавать информацию, чётко высказывать своё мнение, слушать и обсуждать вопросы, связанные с учебной деятельностью, – без этих умений невозможно представить успешное обучение ребёнка.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности зависит адаптация ребёнка в коллективе сверстников. Умение слушать собеседника, договариваться, принимать чужое мнение делают комфортным пребывание ребёнка в классе, да и в социуме в целом.

В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся следует рассматривать не только для достижения целей в приобретении знаний, умений, навыков и успехов в обучении, но и для обеспечения оптимальных условий для взрослой жизни в будущем.

В настоящее время определение универсальных учебных коммуникативных действий можно встретить только в современных исследованиях, что указывает на относительно недавнее углублённое изучение данной проблемы. Так, М.С. Эльсиева в своём исследовании универсальные учебные коммуникативные действия рассматривает как способы выполнения действий, которые осваивают учащиеся в процессе межличностного общения, что обеспечивает включённость в коммуникацию и способствует развитию личности и адаптации в социуме [138].

М.С. Эльсиейой определены три базовых компонента универсальных учебных коммуникативных действий. Первый компонент – личностно-мотивационный, объединяющий нравственные качества, ценностно-смысловые установки и мотивацию к общению. Второй компонент – когнитивный объединил такие умения, как умение слушать и понимать позиции других, знания правил общения, качеств коммуникативной личности, понимание нравственных аспектов общения, собственных коммуникативных проблем, ориентирование в ситуации общения; последовательное выражение мыслей и вопросов; планирование внешней

речи. К третьему, поведенческому компоненту, относятся коммуникативные действия в процессе общения [138].

Исходя из вышеперечисленных структурных компонентов данного вида действий, М.С. Эльсиева выявила организационно-педагогические условия для их развития. Эти условия включают в себя создание коммуникативной среды с акцентом на рефлекссию, вовлечение детей в совместную деятельность для предупреждения возникновения коммуникативных трудностей, а также создание ситуаций успеха, основанных на индивидуальном подходе к каждому учащемуся [138].

Таким образом, универсальные учебные коммуникативные действия – фундаментальное понятие, лежащее в основе эффективного обучения. Они обеспечивают взаимодействие и сотрудничество между учениками, учителем и коллективом класса, что является неотъемлемой составляющей образовательного процесса.

Компоненты универсальных учебных коммуникативных действий включают в себя широкий спектр навыков и умений, которые развиваются у младших школьников в рамках учебного процесса. Эти навыки включают: умение учитывать различные точки зрения и уважать мнения других, способность аргументировать свою позицию, приводя убедительные доводы, навыки сотрудничества и совместного принятия решений, умение разрешать конфликты с учетом позиций всех участников, способность передавать информацию для организации совместных действий, умение задавать вопросы, уточнять информацию и участвовать в диалоге, использование речевой культуры и различных форм общения [9].

Роль универсальных учебных коммуникативных действий в учебном процессе не только способствуют эффективной коммуникации, но и играют решающую роль в процессе обучения, обеспечивая развитие интеллектуальных и познавательных способностей, формирование самостоятельности и ответственности за свои действия, улучшение качества межличностных отношений и благоприятную атмосферу в классе.

Осознавая важность формирования универсальных учебных коммуникативных действий, авторы методических руководств для учителей разработали множество практических пособий и рекомендаций по их развитию. К числу авторов таких руководств относятся А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Н.Г. Салмина, И.А. Володарская, С.В. Молчанов и другие [9]. Особо следует выделить работы О.А. Карабановой, Г.С. Ковалевой и О.Б. Логиновой [55].

Под редакцией А.Г. Асмолова было издано фундаментальное пособие «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе». Эта работа стала первым всеобъемлющим руководством по развитию универсальных учебных действий в начальном образовании, представив концепцию их развития на этой ступени [9].

В широком смысле универсальные учебные действия рассматриваются как процесс саморазвития и самосовершенствования, в ходе которого учащиеся присваивают новый социальный опыт в сознательном и активном взаимодействии с другими людьми [9]. В узком смысле универсальные учебные действия понимаются как конкретные действия, которые совершает ученик, обеспечивая свою культурную идентичность, социальную компетентность и способность самостоятельно получать и усваивать новые знания [9].

Таким образом, универсальные учебные действия являются многогранным и динамичным понятием, которое интегрирует различные аспекты образовательного процесса, обеспечивая эффективное обучение и развитие личности младшего школьника как коммуникабельного и успешного члена общества.

Вслед за пособием А.Г. Асмолова выходит пособие под редакцией Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой «Планируемые результаты начального общего образования», где изложены структура, назначение и особенности планируемых результатов начального образования, а также система оценки уровня их сформированности в ходе выполнения учебных заданий и действий в учебных ситуациях [55].

Приводятся результаты начального образования также по программам формирования универсальных учебных действий и программам работы с информацией [55].

В основу развития универсальных учебных действий в процессе обучения авторами положен культурно-исторический системно-деятельностный подход, разрабатываемый в трудах Л.С. Выготского [29], П.Я. Гальперина [31], А.Н. Леонтьева [73], В.В. Давыдова [34], Д.Б. Эльконина [137].

Культурно-исторический подход предполагает постепенный переход в процессе культурного и социального развития личности от внешнего речевого оформления своих действий во внутренний план – так называемый процесс интериоризации и, как следствие, развитие высших психических функций. Системно-деятельностный подход, по Л.С. Выготскому, заключается в совокупности отношений отдельных функций между собой, характерную для каждой возрастной ступени [24]. При этом внешним условием развития ребенка выступает деятельность, которая меняется и является ведущей на определенном этапе развития личности (исследования А.Н. Леонтьева [73], Д.Б. Эльконина [137], В.В. Давыдова [34]).

Еще одним значимым условием развития ребенка и появления личностных новообразований, о которых говорила Л.И. Божович [22], является взаимодействие ребенка с социумом в системах взаимодействия «ребенок-взрослый» и «ребенок-сверстник». Эти две формы общения были сформулированы М.И. Лисиной [74].

Формы общения в системе «ребенок-взрослый» начинают складываться с самого рождения, когда ребенок фиксирует внимательный взгляд на лицо другого человека. Этот этап сменяется этапом, когда ребенок нуждается в сотрудничестве со взрослым в совместной практической деятельности. Со временем практическое сотрудничество дополняется совместным обсуждением, и этот этап сменяется коммуникацией в процессе разных видов деятельности со взрослыми и сверстниками [74].

Формы общения в системе «ребенок-сверстник» начинают складываться в раннем детстве и характеризуются повышением внимания к деятельности друг друга на начальном этапе. Затем возникает потребность детей в достижении определённого совместного результата, и, наконец, дружеское отношение друг к другу формируется к концу дошкольного возраста [74].

По мнению Е.В. Руденского, коммуникативная компетентность является центральным понятием в области лингвистики и языкознания. Он определяет эту компетентность как способность человека эффективно использовать язык и применять его в различных коммуникативных ситуациях. Кроме того, это умение выбирать и правильно применять языковые средства в зависимости от контекста и целей коммуникации [102].

Е.В. Руденский выделяет несколько ключевых компонентов, составляющих коммуникативную компетентность. Во-первых, это знание языковой системы, включая грамматику, лексику, фонологию и синтаксис. Человек должен иметь надежное представление о языке, чтобы его использование было полноценным и правильным [102].

Во-вторых, коммуникативная компетентность включает в себя умение распознавать и использовать социокультурные нюансы в коммуникации. Это включает в себя понимание общепринятых норм и стереотипов в обществе, этикета и правил взаимодействия, таких как вежливое общение и умение учитывать контекст коммуникации [102].

В-третьих, Е.В. Руденский подчеркивает необходимость умения адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. Хорошо владеть языком в одном контексте не означает обладать коммуникативной компетентностью в других областях. Человек должен быть гибким и адаптивным, способным изменять свое общение в зависимости от ситуации и аудитории [102].

Наконец, Е.В. Руденский отмечает, что коммуникативная компетентность также включает в себя умение справляться с расхождениями в понимании. Коммуникативно компетентный человек способен решать конфликты и разрешать

недоразумения, а также обладает навыками реагирования на непредсказуемые ситуации [102].

Исследователем также были выделены определенные группы коммуникативных умений, необходимых для успешной коммуникации: социально-психологические (навык осуществления продуктивного взаимодействия), психологические (навык преодоления напряжения в процессе взаимодействия) и речевые, к которым автор относит умение использовать нормы речевого этикета, владеть невербальными средствами общения, умение общаться в различных формах деятельности, умение взаимодействовать на уровне диалога или полилога [102].

Таким образом, в процессе изучения уровня развития коммуникативных навыков в данном исследовании, мы также разделяем универсальные учебные коммуникативные действия на два вида: речевые и социально-психологические.

В соответствии с теорией универсальных учебных коммуникативных действий, исследователями, такими, как А.Г. Асмолов, Н.Г. Салмина, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, И.А. Володарская и С.В. Молчанова [9] определено три категории универсальных учебных коммуникативных действий в соответствии с аспектами коммуникации [9].

Коммуникация как взаимодействие [9] предполагает взаимодействие учащихся между собой и с учителем с целью совместного выполнения задач, достижения общих целей и совместного решения проблем. Учащиеся учатся слушать и уважать точку зрения других, выстраивать диалог и работать в команде. Важным аспектом сотрудничества является развитие навыков активного слушания, эмпатии и умение учитывать точку зрения партнера [46]. Коммуникация как взаимодействие предполагает умение работать в группе и сотрудничать с другими, так как в современном образовательном процессе все больше делается акцент на коллективном обучении и заданиях, требующих совместной работы. Учащиеся должны уметь эффективно взаимодействовать, делиться идеями, решать проблемы и продвигать общую цель [9, 62].

Анализ результатов освоения данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий позволяет говорить о том, что уровень его развития непосредственно зависит от уровня речевого развития ребёнка, владения лексическими, лексико-грамматическими и синтаксическими нормами русского языка. Без достаточного развития словаря, владения грамматическими формами, умения правильно строить отдельные предложения и строить связное высказывание, невозможно говорить о полноценном формировании коммуникации как взаимодействия у учащихся.

Но важна и психологическая сторона взаимодействия. Исследования Ж. Пиаже подчеркивают отличительную особенность межличностных отношений в дошкольном и школьном возрасте [92].

Ребёнок-дошкольник принимает только ту точку зрения, которая совпадает с его собственной. Притом ему свойственно приписывать своё мнение собеседнику, независимо, взрослый это или ребенок. Именно эта эгоцентрическая позиция и препятствует благоприятному сотрудничеству между людьми. Чем чаще ребёнок взаимодействует со сверстниками, приобретая таким образом опыт общения, он учится учитывать, предвидеть возможные точки зрения других людей, а также доказывать своё собственное мнение [92].

На начальной ступени общего образования ребенок уже в состоянии преодолеть свою эгоцентричность, которая проявляется в его упорстве настаивать на своем мнении [92].

В результате обучения дети в начальной школе способны осознать и признать, что оценка одного и того же предмета или ситуации может быть основана на разных критериях. Коммуникативные навыки приобретают более глубокое значение и становятся более осмысленными к концу обучения в начальной школе. Дети начинают понимать чувства и желания других людей, мотивы их поступков, что служит показателем возрастной нормы развития компонента «коммуникация как взаимодействие» универсальных учебных коммуникативных действий. Кроме того, уровень развития речи позволяет детям правильно и точно

выражать свои мысли на основе усвоенных норм лексики, грамматики и синтаксиса [9, 62].

Исследование навыков, определяющих сформированность первой группы универсальных учебных коммуникативных действий, позволяет условно разделить их на два типа умений. К первому типу мы отнесли речевые умения, которые являются речевой основой, ко второму – социально-психологические умения, которые предполагают способность адаптироваться к различным ролям, принимать решения вместе с другими, эффективно сотрудничать и участвовать в общих делах. Речевые умения включают в себя умения использовать правильные грамматические конструкции, лексику и синтаксис при изложении своих мыслей в письменной или устной речи, способность отвечать на вопросы и задавать их и, таким образом, поддерживать диалог. Социально-психологические умения включают способность выразить свою позицию и мнение, которые помогают взаимодействовать с другими людьми, понимать их поведение и эмоции, а также формировать конструктивные отношения.

Коммуникация как кооперация подразумевает сотрудничество и взаимодействие между участниками, где каждый играет определенную роль и вносит свой вклад в процесс коммуникации. В коммуникации как кооперации все участники являются активными участниками, которые взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, и работают вместе при условии ориентации на партнера по деятельности. Этот подход подразумевает взаимное доверие, уважение и понимание между участниками коммуникации с целью обеспечения эффективного и продуктивного взаимодействия [9, 62].

Результатом усвоения данного аспекта универсальных учебных коммуникативных действий являются сформированные навыки обращения за помощью, выражения своих трудностей и формулирования понятных вопросов; навыки предложения помощи в процессе совместной деятельности и проявление инициативы при решении различных задач [9].

В период подготовки к школе дети могут успешно сформулировать общую идею или замысел (в сюжетно-ролевой игре, например, или на занятии по конструированию), но умение договариваться и принимать общее решение у них находится на очень простом уровне. Ребёнок может лишь договориться в отношении конкретной ситуации вместо того, чтобы настаивать на своём или принять решение партнёра без внутреннего согласия. Такое умение является обязательным, но недостаточным для создания доброжелательного отношения друг к другу даже при возникновении конфликтов интересов. Как показывает практика, у детей на начальной ступени школы данная способность не сформирована. Многие дети младшего школьного возраста сосредоточены только на своих собственных интересах и желаниях, игнорируя мнение и нужды других членов команды. И это определяет дополнительные задачи по формированию учебного сотрудничества у учащихся [125].

На начальном этапе обучения в школе дети приобретают навыки взаимодействия со сверстниками в социальной среде. Исследования В.В. Рубцова указывают, что для успешного формирования коммуникативных навыков необходимо создавать специальные условия сотрудничества в образовательном процессе (например, организация обучения в подгруппе). Данная теория предлагает интегративный подход для изучения и понимания динамических процессов, происходящих при совместной работе [100].

Автор выделяет следующие компоненты совместной деятельности: определение целей и задач, которые группа стремится достичь, что способствует эффективной координации действий; распределение ролей, определение функций и ответственностей каждого участника группы, что поможет избежать конфликтов и обеспечить синергетический эффект от деятельности всей группы; коммуникация, предполагающая обмен информацией и идеями между участниками группы, играет важную роль в совместной работе, позволяя участникам понять друг друга, согласовать действия и решать возникающие проблемы; взаимодействие, предполагающее координацию действий и взаимодействие между участниками;

организационная структура, предполагающая регламент внутри группы, что способствует эффективной работе и предотвращает возможные конфликты [100].

Таким образом, показателями возрастной нормы в отношении сформированности компонента «коммуникация как кооперация» на этапе начального образования, в научных исследованиях определяются умение договариваться при решении общей задачи, умение не только доказывать, убеждать, но и уступать, и при этом сохранять доброжелательное отношение к товарищу, выясняя с помощью вопросов необходимую информацию, организуя совместные действия, включая взаимопомощь и взаимоконтроль.

Очевидно, что в этой сфере универсальных учебных коммуникативных действий проявляются как социально-психологические умения, определяющие эмоциональную сторону сотрудничества так и речевые умения вести диалог.

Коммуникация как предпосылка интериоризации предполагает формирование коммуникативно-речевых навыков с целью передачи информации окружающим. Результатами овладения данным компонентом являются умение распределять роли в процессе сотрудничества и передавать понятные для собеседника ориентиры действия, получать необходимую информацию путем правильного построения вопросов [9].

Важно обратить внимание на то, что указанные компоненты являются неотъемлемой частью процесса обучения и развития детей. К моменту поступления в школу ребёнок должен на достаточном уровне уметь строить понятные для окружающих высказывания и задавать вопросы, понятные собеседнику, согласно нормам русского языка, как в устной, так и в письменной речи, а значит, владеть всеми основными компонентами речи – звукопроизношением, звуковосприятием, грамматическими и лексическими категориями. Это позволит детям успешно адаптироваться к новым условиям обучения и в полной мере реализовать свой потенциал в образовательном процессе.

Таким образом, здесь также выделены два вида умений, которые можно разделить на речевые, к которым относятся организация своих мыслей в логическую последовательность, готовность и способность отвечать на вопросы, рассуждать и аргументировать свою точку зрения и социально-психологические, к которым относятся способность внимательно слушать другого человека, проявлять интерес и понимание к его высказываниям, умение эффективно выражать свои мысли и чувства и т.д.

Речевые умения являются речевой основой универсальных учебных коммуникативных действий. Данный вид умений подразумевает способность аргументировать свою позицию, приводя убедительные доводы, способность передавать информацию для организации совместных действий, умение задавать вопросы, уточнять информацию и участвовать в диалоге; использование речевой культуры и различных форм общения.

Социально-психологические умения предполагают навыки и компетенции, которые позволяют эффективно взаимодействовать с другими людьми и понимать их поведение и мотивы. К ним относятся умение ясно и эффективно выражать свои мысли и идеи, а также слушать и понимать других людей, умение строить отношения с другими людьми, устанавливать контакт, налаживать сотрудничество, работать в группе, адаптируясь к различным ролям, принимать решения вместе с другими, эффективно сотрудничать и участвовать в общих делах

Эти два вида умений могут быть использованы в качестве критериев для оценки уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий, которые представлены в Таблице 1 Приложения 1.

Такая дифференциация на два вида умений (речевые и социально-психологические) может помочь определить направления и методы работы по формированию навыков общения у учащихся со стойкими трудностями в обучении. Также данная дифференциация умений помогает определить уровень необходимой помощи различных специалистов, таких как учитель, дефектолог и психолог.

Обобщив различные точки зрения на структуру и специфику универсальных учебных коммуникативных учебных действий, было сформулировано определение *универсальных учебных коммуникативных действий*, как совокупность действий ученика, которые формируются в процессе обучения, включающие речевые и социально-психологические умения, обеспечивающие способность взаимодействовать с окружающими во время совместной деятельности и являющимися критериями развития универсальных учебных коммуникативных действий [163].

Авторы работ в области формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанова) подчеркивают важность использования на уроках таких учебных заданий, которые способствовали бы более эффективной выработке у детей коммуникативной компетентности [9, 62].

Значимую роль в формировании коммуникативной компетентности у учащихся играет уровень сформированности мотивации обучения. Одним из исследований, раскрывающий данную проблему, является работа А.В. Шумаковой [135].

Данное исследование направлено на исследование процесса формирования учебно-познавательной мотивации обучения у первоклассников. Автор приводит результаты исследования, проведенного на базе нескольких школ.

В ходе экспериментального исследования школьникам предлагались карточки с утверждениями, отражающими их внутренние мотивы и желания относительно учебы (высказывания о том, что им нравится: учиться читать, писать, считать, стремление закончить школу, желание стать лучшим учеником в классе и т.д.) После того, детям давали задание дифференцировать карточки на пять групп по степени градации: от «очень важно» до «совсем не важно». Затем предлагалось выбрать семь карточек, на которых записаны наиболее важные для них мотивы. А далее – выбрать лишь три самых значимых для ребенка побуждения.

Первая серия заданий давала детям возможность широкого выбора и самовыражения. Многие из них высказывали мнение, что все аспекты учебы для них важны и имеют смысл [135].

Вторая серия заданий ставила перед учениками более жесткие требования к самоанализу и заставляла ребенка более внимательно отнестись к своим внутренним мотивам и выделить лишь самые значимые из них. Третья серия заданий требовала от учащихся еще более глубокого погружения в собственные убеждения и мотивы к учебе. Это помогало детям осознать, что именно движет ими в процессе обучения и какие ценности для них наиболее важны [135].

Из результатов исследования можно выделить основные моменты.

Были выделены группы мотивов: широкие социальные мотивы, мотивация благополучия и престижа, учебно-познавательные мотивы, связанные с учебным процессом. Отмечено, что значительное количество первоклассников указали на мотивы, связанные с достижением успеха (нравится хвалиться своими достижениями, хочу быть лучшим учеником) и социальным признанием (хочу, чтобы меня уважали, чтобы меня приглашали в гости, чтобы со мной играли). Эти мотивы показывают, что дети в этом возрасте уже начинают проявлять интерес к своей репутации и своему статусу в группе. В целом, мотивы учебной деятельности у первоклассников в основном связаны с процессом учения и достижением успеха, в то время как познавательный интерес и любознательность проявляются слабее [135].

В исследовании также указаны факторы, влияющие на формирование мотивации учеников и развитие их учебных способностей. Важным фактором формирования мотивации первоклассников является эмоциональная составляющая. Чувство успеха, радости от полученных знаний и навыков, положительная обратная связь от учителя и родителей способствуют повышению мотивации детей [135].

Процесс формирования универсальных учебных коммуникативных действий в начальной школе реализуется через все предметные области, однако особое место в ряду школьных предметов специалисты отводят литературному чтению. На уроках литературы младшие школьники учатся оформлять свои мысли в последовательное монологическое высказывание с опорой на текст, рассуждать и отвечать на вопрос; вести диалог, соблюдая правила речевого этикета, делать выводы; коллективно обсуждать прочитанное, доказывать свою точку зрения фактами из текста. С этой целью педагоги широко используется метод чтения произведения по ролям, где ученики распределяют самостоятельно роли и репетируют чтение [53].

Так как одним из компонентов данного вида действий является умение задавать вопросы, О.Н. Бершанская предлагает использовать следующие приемы по формированию данного компонента на уроках литературного чтения: восстановление в вопросе пропущенных слов; восстановление деформированного вопроса; исправление ошибок в вопросах; восстановление последовательности вопросов [18].

О.Н. Бершанская предлагает использовать следующие приемы по формированию умений задавать вопросы: создание моделей или сценариев, в которых учащиеся должны задавать вопросы для получения информации или решения проблем (игры ролевой интерпретации или использование кейсов); прием перестановки имеющихся вопросов для формирования новых логических цепочек; обучение учащихся задавать уточняющие вопросы для получения более точной или детальной информации [18]. Это может включать использование различных типов вопросов, таких как «почему?», «как?», «где?», «когда?» и т.д.; поощрение учащихся использовать вопросы для анализа проблем и нахождения решений; проведение групповых дискуссий или обсуждений, в ходе которых учащиеся могут анализировать и оценивать заданные вопросы; предоставление учащимся

возможности практиковать навык формулирования вопросов в различных ситуациях (задания на составление вопросов, проведение интервью или исследовательские проекты) [18].

Во время изучения курса русского языка ученики получают базовые представления о нормах русского языка. Как и на уроках литературы, учатся составлять простые монологические высказывания согласно нормам языка; использовать средства для успешного участия в диалоге: ориентироваться на мнение партнёра, учитывать различные точки зрения [8].

Ученые считают, что наиболее успешно формирование универсальных учебных коммуникативных действий в начальной школе осуществляется через совместную деятельность. В частности, в исследовании Г.В. Шакиной выделены элементы групповой работы при последовательном построении учебного сотрудничества: подготовка к выполнению задания (обозначение проблемной ситуации, последовательности работы); выполнение задания (ознакомление с раздаточным материалом, распределение обязанностей, индивидуальное выполнение задания, подведение итогов); заключительная часть (рефлексия, анализ результатов выполненной работы) [130].

Проблеме успешного формирования взаимодействия и сотрудничества посвящено исследование Е.Н. Пузанковой [96]. В данном исследовании подчеркнута важность активного взаимодействия учащихся на уроке (в частности, русского языка), что помогает им активно развивать коммуникативные навыки, критическое мышление и самостоятельность. В данном исследовании автор анализирует роль учителя в процессе применения интерактивных форм обучения в образовательном процессе.

Как отмечает Е.Н. Пузанкова, интерактивные методы обучения представляют собой наиболее современную форму активных методов, где взаимодействие между школьниками и учителем выходит за рамки традиционной односторонней передачи знаний, подразумевая следование принципам равноправия, диалога и сотрудничества. Ключевая особенность интерактивного обучения заключается в

двустороннем взаимодействии, где ученики не только получают информацию от преподавателя, но и вступают в беседу, диалог с ним. Это может быть реализовано как в очном, так и в дистанционном формате с использованием различных компьютерных программ. В ходе интерактивных занятий преподаватель направляет деятельность учащихся на достижение поставленных целей, выступая не только в роли эксперта, но и в роли модератора, помощника и вдохновителя. Интерактивные упражнения и задания, разработанные учителем, служат инструментами для изучения материала, стимулируя творческий подход и глубокое понимание предмета. При этом преподаватель учитывает индивидуальные особенности и потребности учащихся, создавая условия для их успешного развития и усвоения материала [96].

Важно отметить, что в условиях интерактивного обучения роль преподавателя трансформируется. Он выходит за рамки традиционной модели «носителя знаний», становясь менеджером и куратором образовательных процессов. Вместе с учениками он направляет их действия к поставленным целям, побуждая к активному участию и осмыслению изучаемого материала. В процессе интерактивного обучения между учителем и учениками складываются отношения сотрудничества и взаимопонимания. Диалог становится основой для обсуждения учебных задач, совместного поиска решений и выработки оптимальных стратегий действий. Это в значительной степени повышает его мотивацию и вовлеченность в учебный процесс, делая его более продуктивным [96].

Н.В. Буренкова обратила особое внимание на такие виды совместной деятельности на уроках, как взаимоконтроль и взаимоопрос; взаимная оценка, взаимообучение, совместное выполнение заданий, обсуждение проблем [24].

При этом автор предполагает выполнение следующих заданий на уроках русского языка: взаимные диктанты в паре, чтение текста по цепочке, объяснение написания орфограмм и т.д.

А на уроках математики для формирования данного вида действий в ходе работы парами ученикам предлагаются такие задания, как «Собери домик «Состав числа», «Проверь, как выполнил задание сосед по парте» [75].

Как ученые, так и учителя-практики полагают, что ключевую роль в формировании универсальных учебных действий играет именно обучение русскому языку. В исследовании Л.А. Алексеевой предложена модель формирования универсальных учебных действий на уроках русского языка в якутской школе, где он выступает как неродной [3]. Среди основных составляющих данной модели значимыми являются условия формирования универсальных учебных действий. Среди них автор называет комбинированные методы обучения русскому языку (сочетание переводного и прямого методов), использование национально-региональных особенностей местных народов организации педагогического процесса (высокий уровень наблюдательности и восприятия, присущий народам Севера, помогает детям успешно овладевать умением детально описывать предметы и явления окружающей среды), а также научно-методическое обеспечение работы по формированию данного вида действий на начальной ступени общего образования [3]. Это прежде всего разработка образовательной программы внеурочной работы с детьми. Большое внимание при этом уделяется сотрудничеству с библиотекой, домом культуры (участие школьников в концертах, конкурсах, выставках), дошкольным учреждением (выступление театра кукол со сказками для дошкольников) [3].

Развитие навыков коммуникации в письменной форме на уроках развития речи Т.И. Башук видит через следующие виды работ: изложение с предварительным прогнозированием текста (письменный пересказ текста, дополняемого фактами, подходящими к лексической структуре текста); диктант с дополнением (написание под диктовку текста и дополнение прилагательными, где это необходимо); реставрация (составление текста на основе слов, данных в случайном порядке); изложение с элементами сочинения [15].

Изучая иностранный язык, в частности, английский, школьники приобретают такую коммуникативную компетенцию, как способность общаться на неродном языке с учётом своей надобности и потребности. Универсальные учебные действия, в частности, коммуникативные формируются во всех видах речевой деятельности: говорении, письме, аудировании, чтении. Дети овладевают правилами этикета в процессе знакомства с образом жизни англоговорящих ровесников. Этому способствуют такие методы обучения, как моделирование жизненных ситуаций, ролевые игры, инсценировка сказок, разыгрывание диалогов, составление рассказа по цепочке [15].

Хорошие возможности для развития коммуникативных действий также имеются у педагога при изучении окружающего мира. Этому способствуют такие задания, как «подготовь рассказ...», «опиши устно...», «объясни...», которые теряют свой смысл вне ситуации общения или взаимодействия. Например, группе детей выдается атлас с растениями и образцы листьев. Школьникам даётся задание решить, какому дереву принадлежит тот или иной лист [17].

Формирование системы универсальных учебных коммуникативных действий также возможно на уроках технологии, где создаются благоприятные условия для умения ставить задачи, предлагать практические способы решения, добиваться достижения результата [1]. При этом широко используются такие методы работы как совместное конструирование и моделирование на предложенную тему в процессе коллективной или групповой работы [1].

Становление универсальных учебных коммуникативных действий также будет успешно проходить в процессе изучения музыки в начальной школе. В процессе коллективно-творческой деятельности школьники учатся исполнению песен с использованием ритмических сопровождений, музыкальных инструментов, танцевальных движений; передавать своё отношение к музыке в вокальной, инструментальной или пластической импровизации. Так дети учатся продуктивно сотрудничать, вести диалог, выполняя такого рода художественно-практические задания в группе [107].

В работах, посвящённых формированию данного вида действий, отмечается эффективность использования средств внеурочной деятельности: игровой деятельности (игра-путешествие, викторина, деловая игра), досугово-развлекательной (час общения, экскурсии), спортивной (соревнования и спортивные праздники), туристической деятельности, художественного творчества (конкурсы и выставки творческих работ) [107].

Анализ практики современных образовательных учреждений показывает, что формированию коммуникативных способностей особую роль играет организация групповой деятельности в урочных и внеклассных формах работы. С этой целью достаточно широко используется метод проектов, рассмотренный Е.В. Леоновой, который можно внедрить в любую предметную область в рамках программы начального образования. Это может быть совместное сочинение сказок с заданным началом или концом [75], создание аппликаций, рисунков на одном листе бумаги. В ходе работы над проектами школьников учат распределять обязанности между участниками группы, обмениваться идеями реализации проекта, избегая конфликтных ситуаций [75].

В ряде исследований отмечается, что успех педагогической деятельности по формированию коммуникативных навыков в первую очередь зависит от уровня подготовки педагога начальной школы: понимания целей, задач, содержания и назначения универсальных учебных действий, уровень знаний о методах, средствах, организационных формах их формирования в ходе образовательного процесса.

Согласно исследованию Л.И. Лазаревой, уровень знаний педагогов начальной школы по данной проблеме находится на недостаточном уровне, так как в системе профессиональной подготовки не уделяется достаточно внимание вопросам формирования универсальных учебных действий. Выход автор видит в организации специальной методической работы в школе по повышению профессиональной компетентности педагогов в этом вопросе [67].

Проведённый нами анализ теоретико-методологических подходов по данной проблеме, позволил сделать следующие **выводы**.

Универсальные учебные коммуникативные действия – это формируемая в процессе образования совокупность действий ученика, включающую речевые и социально-психологические коммуникативные умения, обеспечивающие способность взаимодействовать с окружающими в процессе совместной деятельности и выступающие в качестве критериев развития универсальных учебных коммуникативных действий [112]. Таким образом, универсальные учебные действия представляют собой способы деятельности, направленные на освоение учебного материала и развитие познавательных навыков. фундаментальное понятие, лежащее в основе эффективного обучения. Они обеспечивают взаимодействие и сотрудничество между учениками, учителем и коллективом класса, что является неотъемлемой составляющей образовательного процесса. Роль универсальных учебных коммуникативных действий в учебном процессе не только способствуют эффективной коммуникации, но и играют решающую роль в процессе обучения, обеспечивая развитие интеллектуальных и познавательных способностей, формирование самостоятельности и ответственности за свои действия, улучшение качества межличностных отношений и благоприятную атмосферу в классе.

Формирование универсальных учебных коммуникативных действий является непрерывным и специально организованным процессом, который осуществляется на уроках и во внеурочной деятельности через создание специальных учебных ситуаций. Несмотря на то, что важность развития таких действий подтверждается научными исследованиями, существует дефицит исследований, которые бы раскрывали особенности формирования данного вида действий в условиях инклюзивного образования.

1.2. Особенности формирования коммуникативных компетенций у младших школьников со стойкими трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования

Преодоление школьной неуспеваемости является актуальной проблемой современной школы. К тому же стремительные изменения, охватившие все сферы жизни, введение новых государственных стандартов значительно актуализируют данную проблему. С этой целью учёные и педагоги-практики пытаются найти наиболее эффективные пути формирования знаний, умений, компетенций, учитывая индивидуальные особенности и возможности учащихся, а также условия, в которых осуществляется учебная деятельность.

Социально-экономические изменения общества коснулись и системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, вследствие чего активно стало развиваться инклюзивное образование. В соответствии с данными Министерства образования наблюдается тенденция роста численности детей с особыми образовательными потребностями в России [103].

Сегодня большое количество детей сталкивается с проблемами в обучении по разным причинам. Эти дети испытывают трудности в усвоении образовательных программ, но при этом не имеют явных нарушений интеллекта, нарушений слухового, зрительного анализаторов, речевых дефектов. Большинство из младших школьников с трудностями в обучении относится к школьникам с задержкой психического развития.

Проблема задержки психического развития является одной из актуальных как в дефектологии, так и в общей педагогике, так как теснейшим образом связана с проблемой школьной неуспеваемости или трудностей в обучении.

Понятие трудность рассматривалась многочисленными авторами, среди которых А.Ф. Ануфриев [7], С.Н. Костромина [7], Н.П. Локалова [77], Г.Ф. Кумарина [65], М.Э. Вайнер [26], М.М. Безруких [16], Т.В. Ахутина [11] и Н.М. Пылаева [11], О.В. Карпичко [52].

А.Ф. Ануфриевым, С.Н. Костроминой разработаны психодиагностические таблицы, где представлен перечень трудностей в обучении (пропуск букв в письменных работах, неразвитость орфографической зоркости, рассеянность внимания, затруднения при пересказывании текста, неспособность организовать самостоятельную работу и др.), а также психодиагностические методики, с помощью которых можно определить, какая же из перечисленных причин лежит в основе трудностей обучения (низкий уровень развития фонематического слуха, слабая концентрация внимания, низкий уровень развития произвольности и кратковременной памяти, слабое развитие логического запоминания и др.) [7].

В исследованиях Г.Ф. Кумариной встречаются такие понятия, как «плохо успевающие дети», имеющие соматические и психические расстройства. Причина неуспеваемости этих учащихся, по мнению данных исследователей, является повышенная утомляемость и сниженная работоспособность, отвлеченность внимания, снижение способности к адекватному отражению воспринимаемого, низкая точность и скорость интеллектуальных действий [65].

Г.Ф. Кумарина изучала причины и последствия трудностей в обучении у детей. В исследовании Г.Ф. Кумариной проанализированы факторы, влияющие на развитие трудностей в обучении детей. Она выделила несколько основных причин трудностей. В первую очередь, это нейрофизиологические факторы и связанные с ними проблемы с функционированием нервной системы, которые затрудняют усвоение информации и развитие определенных навыков. Также автор выделяет психологические факторы, которые предполагают низкую самооценку, тревожность и связанные с ними трудности в учебе. Эти факторы могут создавать негативное эмоциональное состояние, что затрудняет освоение новых знаний и навыков. И, наконец, социокультурные факторы предполагают воспитание детей в семьях с низким социальным статусом или с неблагополучной средой без специальной поддержки, необходимой для успешного образования [65].

Д.А. Фарбер в своих исследованиях обратила внимание на роль эмоциональных факторов, влияющих на возникновение трудностей в процессе обучения. Она подчеркивает важность психологической составляющей обучения, а именно, настрой ученика на учебу, мотивации, эмоциональной поддержки со стороны родителей и учителей. Д.А. Фарбер выделяет такие факторы, как стресс, тревожность, депрессия, которые могут существенно затруднить успешное усвоение знаний [16].

М.М. Безруких своими исследованиями сфокусировалась на роли социальных факторов в возникновении школьных трудностей. Она подчеркивает, что трудности могут быть связаны с недостаточной адаптацией ребенка к социальной среде школы, возникновением конфликтных ситуаций с учителями или сверстниками, низкой социальной поддержкой. М.М. Безруких также обращает внимание на роль семьи в успешной адаптации ребенка в школе, выделяя такие факторы, как уровень образования родителей, стиль их воспитания, эмоциональная и психологическая поддержка [16].

Нейропсихологический подход, разработанный Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, является важным инструментом для изучения и понимания проблем, связанных с обучением. Ученые проводили свои исследования на основе наблюдений и экспериментов с учащимися различных возрастных групп. В ходе исследования они обнаружили, что одной из основных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, является низкий уровень мотивации к учебной деятельности. Ученики, не видящие смысла и практической ценности в получаемых знаниях, испытывают трудности в усвоении материала и проявляют низкие результаты [11].

Другой фактор, отмеченный Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, – это различия в индивидуальных особенностях учеников. Некоторым детям свойственно более активное и быстрое усвоение новых знаний, в то время как другие нуждаются в дополнительном времени и усилиях для освоения того же материала. Эти

различия могут быть связаны с интеллектуальными способностями, мотивацией к обучению, эмоциональным состоянием учащихся и другими факторами [11].

Кроме того, Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева отметили, что трудности в обучении могут быть связаны с педагогическими факторами. Некачественное объяснение материала, непоследовательность преподавания, отсутствие адекватной поддержки со стороны учителя – все эти факторы могут усложнять процесс обучения и влиять на его результаты [11].

Н.П. Локалова утверждает, что трудности в обучении возникают из-за несоответствия уровня интеллектуального развития ребенка требованиям учебной деятельности [77]. О.В. Карпичко дополняет, что это несоответствие проявляется в недостаточной подготовке детей на начальной ступени общего образования к содержанию образования [52].

Таким образом, *младшие школьники со стойкими трудностями в обучении* – это особая группа детей, которые в силу различных биологических и социальных причин имеют признаки социальной и психолого-педагогической неготовностью к школе, испытывают стойкие затруднения в усвоении образовательных программ и нуждающиеся в специальной коррекционно-педагогической помощи [163].

С начала XX века внимание педагогов и врачей привлекла особая группа детей в связи с введением обязательного начального образования, когда выявилось, что некоторым детям трудно справляться с учебной программой, специфические особенности поведения, но, в то же время, не имеющих выраженных ментальных нарушений. Это состояние определили как задержку психического развития.

Комплексное изучение детей с задержкой психического развития началось не так давно – в 60-е годы XX столетия. В отечественной дефектологии в работах М.С. Певзнер [84], Т.А. Власовой [28], К.С. Лебединской [69], В.М. Лубовского [78, 79], У.В. Ульенковой [121], Г.Е. Сухаревой [116] были представлены клинические данные о данной группе детей и впервые даны общие рекомендации по

организации коррекционной работы. В зарубежных исследованиях рассмотрены влияние различных факторов на возникновение трудностей в обучении, а также методы и приемы работы с данной группой детей: С. Cortiella [148], D. Franklin [149], Nouari Ouchach [159], M. Ahmad, M.A. Khasawneh [143], K. D. Alves [144], J.E. Romig [144], A. Podsiadlik [160], B.R. Smith, Spooner, F.B. A. Jimenez, D. Browder [165], W. Nketsia [158].

Т.А. Власовой [26] было дано определение задержки психического развития как отставание в психическом развитии [26], требующее целенаправленной коррекционной работы в обучении ребенка. В то же время, в ходе исследований было выявлено, что эти дети имеют хорошие возможности обучаться по общеобразовательной программе, но при создании специальных условий получения образования [26].

Дальнейшие исследования Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [28, 84] позволили выделить две основные группы младших школьников с проблемами в обучении: дети с нарушенным темпом физического и умственного развития, уступающие сверстникам как в физическом развитии, так и в познавательной деятельности и волевой сфере, и дети с функциональными расстройствами психической деятельности, характеризующиеся негрубыми нарушениями познавательной деятельности, быстрой утомляемостью и сниженной работоспособностью [28, 84]. Это была первая клиническая классификация задержки психического развития.

Достаточно распространенной является и классификация В.В. Ковалева, в основу которой был положен патогенетический принцип, в соответствии с которым возникновение у детей задержки психического развития обусловлено влиянием различного рода факторов и связано с органическим поражением нервной системы (дизонтогенетический и энцефалопатический тип), сенсорными дефектами или дефицитом общения (ранняя социальная депривация) [55].

Но, наиболее используемой в настоящее время является классификация К.С. Лебединской, в основе которой положен заложен принцип учёта этиологии

нарушений психического развития и выделены следующие варианты задержки психического развития [69]:

– конституционального происхождения, характеризующийся прежде всего незрелостью эмоционально-волевой сферы и относительно сохранным уровнем познавательной деятельности. Психическое развитие ребенка младшего школьного возраста находится как бы на более ранней ступени развития, напоминая ребенка-дошкольника – так называемый «неосложненный психический и психофизический инфантилизм» (по классификации М.С. Певзнер и Т.А. Власовой) [26, стр. 14]. У детей понижена мотивация к учебной деятельности, так как преобладающими у них являются игровые интересы;

– соматогенного происхождения, обусловленный прежде всего длительно и тяжело протекающими хроническими заболеваниями, которые отрицательно сказываются на психическом развитии детей. Дети данного типа отличаются незрелостью эмоционально-волевой сферы: они безынициативны, испытывают трудности адаптации в новом коллективе, рассеянны [26];

– психогенного происхождения, связанная с социальным генезом задержки психического развития. Задержка в психическом развитии ребенка связана с неблагоприятными психогенными факторами, такими как стресс, депрессия, тревожность, нарушенные семейные отношения и др. Задержка развития психогенного генеза быть вызвана различными факторами, включая социальную среду, семейную обстановку, неблагоприятные эмоциональные условия, эмоциональное и физическое насилие и др. [26]. К неблагоприятным относятся условия воспитания в Домах ребенка, неблагополучных семьях, где гипоопека и безнадзорность оказывают травмирующее влияние на психику ребенка [26];

– церебрально-органического происхождения, представляющая собой состояние, при котором психическое развитие ребенка отстает от нормы по причине поражения центральной нервной системы и обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и в познавательной деятельности, нежели при вышеперечисленных типах задержки психического

развития. При этом типе у детей наблюдается выраженное нарушение мыслительных операций [26].

Как видно из представленной классификации, дети с задержкой психического развития представляют собой достаточно разнородную группу. Некоторые из них по своему уровню близки к возрастной норме, у них не наблюдается стойких и грубых нарушений познавательной деятельности. Их трудности связаны, прежде всего, с эмоционально-волевой незрелостью. Это дети, имеющие в соответствии с приведённой классификацией, задержка психического развития конституционного, соматогенного и психогенного происхождения.

Но среди группы детей с задержкой психического развития имеются также обучающиеся с выраженными и стойкими нарушениями не только эмоционально-волевой, но и познавательной сферы. К их числу прежде всего относятся дети с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения. Именно эти дети нуждаются в систематической коррекционно-педагогической работе в создании специальных условий воспитания и обучения.

В современной науке Е.Л. Инденбаум [44] разработана психолого-педагогическая типология детей с задержкой психического развития. Классификация основана на соотношении уровня сформированности познавательных и социальных способностей детей. Были выделены 4 категории детей.

Первая категория детей с задержкой психического развития – это дети с интеллектуальными нарушениями. Они характеризуются отклонениями в интеллектуальном развитии, что сказывается на их способности к обучению и усвоению знаний. Для таких детей требуется индивидуальный подход и применение специальных образовательных методик [49].

Вторая категория – это дети со смешанными нарушениями развития. Они имеют не только интеллектуальные нарушения, но и проблемы в психическом, физическом или речевом развитии. Это требует комплексного подхода к обучению и реабилитации таких детей, включая работу с различными специалистами [49].

Третья категория – дети с нарушениями психического развития. Они могут иметь проблемы в эмоционально-волевой сфере, поведении и коммуникации. Для таких детей важно создать благоприятные условия обучения, а также использовать специальные коррекционно-развивающие методики [49].

Четвертая категория – дети со специфическими образовательными потребностями (СОП). Это дети, которые не имеют тяжелых интеллектуальных нарушений, но нуждаются в дополнительной поддержке и адаптации в образовательной среде. Для этих детей важно создать инклюзивные условия обучения, чтобы они могли полноценно участвовать в образовательном процессе [49].

Разный уровень познавательных возможностей детей с задержкой психического развития, а соответственно, и разный характер особых образовательных потребностей, нашли отражение в дифференциации условий обучения данной категории детей, которые представлены в двух вариантах адаптированных основных образовательных программ.

Нормативной основой для разработки адаптированной основной образовательной программы для данной группы учащихся является федеральный государственный стандарт начального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [122]. На сегодняшний день разработано два варианта примерной основной образовательной программы в зависимости от познавательных возможностей и социальных способностей школьников.

Вариант 7.1. предназначен для детей, которые по своим показателям развития приближаются к возрастной норме и способны освоить общеобразовательную программу в те же сроки, что и их нормально развивающиеся сверстники, но при условии проведения необходимой коррекционно-развивающей работы. Но у них «...отмечаются трудности произвольной саморегуляции, проявляющейся в условиях деятельности и организованного поведения, и признаки общей социально-эмоциональной незрелости» [122, стр. 26].

Вариант 7.2. рассчитан на обучающихся с задержкой психического развития, которые имеют выраженные нарушения в развитии познавательной и эмоционально-волевой сфер (церебрально-органического генеза в соответствии с классификацией К.С. Лебединской) и, поэтому нуждаются в создании специальных образовательных условий. Данная группа детей, прежде всего, представляет интерес для нашего исследования [122].

Структура адаптированной основной образовательной программы для данной группы детей предполагает индивидуализацию образовательного процесса с учетом особенностей каждого ребенка и разработку индивидуального плана обучения; максимальное включение учащихся в общеобразовательную среду; комплексный подход, когда в основе образования лежат не только освоение предметных областей, но различные направления коррекционной работы; интеграция специалистов с включением в образовательный процесс педагога-дефектолога, психолога, логопеда и другим специалистов.

Примерная основная образовательная программа для детей с задержкой психического развития ориентирована также на формирование универсальных учебных действий, включая универсальные учебные коммуникативные действия. Эта задача представлена в содержательном разделе и является важнейшим результатом освоения всей примерной основной образовательной программы.

По мнению многих исследователей, психическое развитие этой группы детей характеризуется низким уровнем концентрации внимания и трудностью выполнения задач. Подобные особенности были выявлены как в работах И.Ю. Кулагиной [58], так и в трудах Т.Д. Пускаевой [98] и Г.И. Жаренковой [43]. Н.Г. Поддубная [93] также отмечает, что дети данной группы испытывают трудности в освоении учебной программы, особенно в области познавательного и эмоционально-личностного развития [93]. Базируясь на этих исследованиях, примерная основная образовательная программа предлагает такое содержание обучения, которое позволяет учитывать потребности этих детей и способствуют их развитию.

В трудах Г.И. Жаренковой также указано, что для всех детей характерно снижение концентрации внимания, имеющее достаточно неоднородный характер: у одной группы детей максимальное сосредоточение внимание наблюдалось в начале выполнения задания, у второй группы – после осуществления какой-либо деятельности, у третьей – варьировалось на протяжении всей деятельности [43].

По мнению Т.В. Егоровой, у детей с задержкой психического развития есть своя специфика развития таких психических процессов, как память, мышление, которые отличают их от детей с нормальным уровнем психического развития. У детей наблюдается снижение показателей как краткосрочной, так и долгосрочной памяти из-за недостаточной активности познавательного процесса и нехватки мотивации к исследовательской деятельности. Детям с задержкой психического развития испытывают трудности в запоминании последовательностей, порядка событий или категоризации информации [42]. Именно с этим связаны трудности младших школьников, возникающие в процессе решения логических задач, и затруднения в выборе подходящего способа решения из уже знакомых им методов [42].

В зарубежных исследованиях Ouchach Nouari [159], B.R. Smith, F. Spooner, B.A. Jimenez, D. Browder [165] рассмотрены факторы, как внутренние, так и внешние, которые связаны с трудностями в обучении у учащихся начальных классов. Авторы рассматривают влияние внутренних факторов, таких как интеллектуальные способности, память, мотивация, внимание и эмоциональное состояние, на успеваемость и обучение учащихся. Они также анализируют влияние внешних факторов, таких как образовательная среда, качество преподавания и семейное окружение, на возникновение трудностей в обучении.

Исследование основано на проведенном исследовании с участием учащихся начальных классов и их родителей. Она предоставляет анализ данных, собранных с помощью различных инструментов и методов, таких как анкеты, тесты и наблюдения.

Результаты исследования указывают на то, что как внутренние, так и внешние факторы имеют значительное влияние на возникновение трудностей в обучении у учащихся начальных классов. Особое внимание уделяется роли семьи и ее влиянию на успеваемость и обучение детей [159, 165].

Ещё одной особенностью познавательной деятельности данной группы детей, во многом определяющей низкую продуктивность учебной деятельности, является недостаточная сформированность учебной мотивации: задания учителя дети не способны сразу полностью принять, не могут длительно сосредоточиться на их выполнении, в результате чего, часто отвлекаются на посторонние стимулы, «соскальзывают» с задания, что затрудняет произвольную организацию деятельности [165].

Особенности речевого развития детей с задержкой психического развития рассмотрены в исследованиях В.И. Лубовского [78, 79], Р.Д. Тригер [119], С.Г. Шевченко [131, 132], Е.С. Слепович [113], Л.В. Ясман [142], Н.Ю. Боряковой [23], Р.И. Лалаевой [68].

Такие особенности психического развития данной группы детей, как низкий уровень мотивации и активности в усвоении новых знаний, нарушения концентрации и распределения внимания и произвольности запоминания являются причиной того, что эти дети не имеют достаточного уровня владения словарным запасом, необходимым для усвоения учебного материала, выходящего за пределы бытовых тем. Из-за этого школьники с трудностями в обучении не всегда понимают заданий учителя. Также часто у таких детей наблюдаются проблемы овладением фонематическим анализом и синтезом, что усиливает трудности в понимании учебного материала и замедляет развитие языковых и лексических навыков [108]. Исследования Н.Я. Семаго, М.М. Семаго указывают на то, что, большинства детей с задержкой психического развития характеризуется «нечеткой речью» [108, стр. 45], вызванной проблемами в развитии артикуляционного аппарата и дефектами фонематического восприятия и слуха [108].

Работы, связанные с исследованием словаря Е.С. Слепович посвящены исследованию лексики данной группы детей, которые показали низкий уровень владения активным словарем [113]. Наиболее часто в речи детей встречались имена существительные, прилагательные и глаголы использовались реже. Часто встречаются замены прилагательного на существительное с предлогом (например, «ручка из пластмассы» вместо «пластмассовая ручка») [104]. Исследования лексической стороны речи, проведённые Е.С. Мальцевой, С.Г. Шевченко, выявили неумение детей с задержкой психического развития дифференцировать временные понятия (например, «время года» и «месяц»), затруднения в подборе обобщений, синонимов и антонимов к различным частям речи [131, 132].

Специфика организации грамматической структуры речи были отражены в трудах таких ученых, как Н.Ю. Боряковой [23], Р.И. Лалаевой [68], Е.С. Слепович [113], Л.В. Яссман [145]. Данные исследователи отметили несовершенства развития функций изменения слов в соответствии с морфологическими нормами и синтаксической структуры предложения при задержке психического развития. Следовательно, дети с такими нарушениями испытывают трудности в создании предложений из слов с правильной грамматической оформленностью. В связи с этим, речевые высказывания у таких детей отличаются краткостью синтаксических конструкций. Среди особенностей грамматической стороны речи отмечаются нарушения изменения имен существительных, прилагательных, глаголов (образование форм множественного числа существительного *лев – левы, человек – человеки, пень – пени...*), сложности в овладении рода существительных (*другая уха, маленький колёсик...*), предложно-падежных конструкций (пропуск и смешивание предлогов, правильное употребление предлога с неправильным окончанием у существительного, например, *кубик лежит на коробка*); нарушение чередования букв в основе глаголов (*мальчик бежит – дети бежат; дети бегут – мальчик бегит*); нарушение согласования прилагательного и существительного (*красные ягодов, еловая шишков*); затруднения в процессе словообразования (*шкаф – шкафёнок, свинья – свинёнок, снег – снегинка...*) [113, 145].

Исследования, проведенные Н.Ю. Боряковой [23], Е.С. Слепович [113] и Р.И. Лалаевой [68], в области построения связного монологического высказывания и овладения умениями ведения диалога, демонстрируют, что уровень развития этого аспекта речи является низким по сравнению с детьми с нормальным уровнем психического развития и имеет свои специфические особенности.

Однако, относительно умений, связанных с построением и ведением диалога, Е.С. Слепович отмечает, что дети проявляют низкую речевую активность и они испытывают значительные трудности, связанные с началом и поддержанием диалога [113].

Труды В.И. Лубовского посвящены вопросам, связанным с особенностью построения фраз детского высказывания, и он отмечает, что эти дети к началу школьного обучения не испытывают затруднений в построении несложных фраз в повседневном общении с взрослыми и сверстниками. Это объясняется тем, что уровень развития их речи соответствует тому, чтобы вести диалог на простом бытовом уровне (имеется в виду базовый словарь с простыми лексико-грамматическими конструкциями) [78]. В то же время, трудности у детей возникают на уровне связного высказывания – устного изложения последовательности событий, описании характеристики предмета, впечатлений, жизненного опыта и т.д. Эти сложности связаны главным образом с недостаточно развитым умением строить грамматически правильное высказывание, которое может не проявляться при самостоятельной, разговорной речи и поэтому определяется чаще всего только при начале школьного обучения [79]. Однако, низкий уровень развития связной речи также объясняется неспособностью ребенка с задержкой психического развития логически и в правильной последовательности выстраивать свои высказывания. В.И. Лубовский отмечает специфику построения связных повествований детей с трудностями в обучении, для которых характерны неполнота и незавершенность фраз, неправильная последовательность описания событий, ча-

стые пропуски предложений, несущих основной смысл, что может нарушать логическую последовательность изложения и вызывать затруднения понимания высказывания у собеседника [78].

Эти недостатки отмечаются в исследовании Н.Ю. Боряковой [23]. По мнению автора, у детей с задержкой психического развития возникают определенные трудности при составлении описательного рассказа, а также пересказа с использованием наглядности. Объем рассказа у таких детей является очень небольшим, а также нарушается последовательность предложений, очень часто наблюдаются паузы и повторы. Дети не обладают навыками синтаксиса связного высказывания, не понимают его структуру и не умеют использовать лексические и грамматические средства для связи предложений в тексте [23].

У младших школьников с речевыми недостатками возникают также и вторичные трудности, связанные с овладением чтением и письмом. Данные навыки являются новыми для детей, которые только начали обучение в школе. Если для детей с нормальным уровнем психического развития процессы восприятия слов, понимание и оценка прочитанного находятся в постоянной положительной динамике, то для детей, испытывающих трудности в обучении, овладение данными умениями затруднено. Признаками этого является трудности зрительного узнавания букв, слияния слогов в слова, синтеза слов в предложение [78, 79, 113].

Данная проблема рассматривалась в работах Р.Д. Триггер [119]. Исследование, проведенное Р.Д. Триггер, в области проблем овладения чтением данной группы детей, представляет собой уникальный и оригинальный вклад в понимание процесса обучения чтению в целом. Данное исследование фокусируется на трудностях, с которыми сталкиваются дети в процессе овладения чтением. Было обнаружено, что одной из ключевых проблем является неспособность детей «связывать» звуки речи и письменные символы. Она считает, что данное несоответствие может быть причиной дислексии и других проблем чтения. [119].

Р.Д. Тригер также, анализируя проблему нарушений чтения и письма у детей, предполагает комплексный анализ не только психологических и когнитивных факторов, но и учет окружающей среды, в которой дети осваивают навыки чтения. Исследование Р.Д. Тригер учитывает социальные, эмоциональные и образовательные факторы, которые могут оказывать влияние на успешное овладение навыками чтения [110]. Р.Д. Тригер, выделяет проблему при овладении навыком письма, связанную с нарушением мелкой моторики руки, что делает письмо затруднительным и нечетким для школьников, испытывающих трудности в обучении. Кроме того, младшие школьники могут испытывать трудности в зрительном распознавании букв и связывании их с соответствующими звуками и словами. По мнению автора, это связано с когнитивными нарушениями и затруднениями в запоминании и усвоении информации [110].

Еще одной проблемой, отмеченной Р.Д. Тригер, является недостаток внимания и концентрации у детей данной группы. Обычно они быстро теряют интерес к письменному заданию и не могут поддерживать фокус на выполнении задачи. Это приводит к непоследовательности и нерегулярности в написании и ведет к допущению ошибок [119].

Самой существенной проблемой, согласно Р.Д. Тригер, является отсутствие мотивации и уверенности у этих детей. Они часто испытывают негативные эмоции, связанные с неспособностью писать наравне с другими детьми. Низкая самооценка и низкая мотивация могут существенно влиять на эффективность обучения и прогресс в овладении письменными навыками [119].

Исследование Н.Н. Яковлевой посвящено оценке внимания младших школьников дисграфией [141]. В данном исследовании отмечается, что учащиеся с дисграфией испытывают трудности в усвоении таких предметных областей, как русский язык и литературное чтение, одной из причин которых является нарушение у них свойств внимания. У таких детей наблюдается недостаточное развитие концентрации, распределения, устойчивости внимания, что затрудняет выполнение письменных заданий, даже при списывании с печатного текста. Младшим

школьникам сложно понять цель и последовательность выполняемого задания, трудно удержать в памяти порядок выполнения действий, что сказывается на качестве выполнения письменных работ. Детям сложно переключаться с одного вида деятельности на другой, что затрудняет выполнение заданий, требующих работы с несколькими текстами. Отмечено, что школьники плохо воспринимают тексты большого объема, содержащие разные виды информации [141].

Согласно мнению О.В. Защиринской, школьники, испытывающие трудности в обучении, проявляют определенные особенности в коммуникативном развитии. Одной из них является затрудненное формирование и использование вербальных средств общения. Данная группа детей испытывает трудности в произношении звуков, формировании предложений и выражении своих мыслей [46]. Они часто испытывают трудности в понимании и интерпретации языковых сигналов, таких как жесты, мимика и интонация. Это может приводить к непониманию со стороны окружающих людей и ограниченным возможностям взаимодействия [46].

Кроме того, младшие школьники могут испытывать трудности в использовании невербальных средств коммуникации, что затрудняет их эффективное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Также дети обычно испытывают трудности в процессе взаимодействия с партнером – они могут быть пассивными, неопределенными в своих ответах или наоборот, слишком агрессивными. Отклонения в эмоциональной сфере также могут сказываться на коммуникативном поведении этих детей [46].

Как и О.В. Защиринская Е.Е. Дмитриева отмечает, что данная группа детей имеют трудности в овладении языком, которые заключаются в непонимании значения некоторых слов и фраз, а также испытывают затруднения с пониманием невербальных средств коммуникации, таких как жесты, мимика и интонация. Эти затруднения могут приводить к ограниченности их способности общаться с окружающими людьми [46, 37].

Еще одной особенностью коммуникативного развития детей с задержкой психического развития, по мнению Е.Е. Дмитриевой, является несформированность речи, выражающаяся в сложности в построении сложного предложения. Они могут использовать простые структуры предложений или говорить с помощью отдельных слов, что препятствует их способности эффективно общаться и передавать свои мысли окружающим [46, 37].

Интересно отметить, что Е.Е. Дмитриева считает, что коммуникативные трудности детей могут быть связаны еще и с отсутствием опыта общения и социальных навыков. Дети могут испытывать трудности во взаимодействии с другими людьми, что также может привести к ограничению их возможностей в коммуникации [46].

Особенности психоэмоционального развития, как отмечает Е.В. Соколова, связаны с тем, какой фон настроения преобладает у младшего школьника с задержкой психического развития – повышенное эйфорическое либо пониженное. У детей с повышенным эйфорическим настроением преобладает психомоторная расторможенность, им трудно подчиниться дисциплине и какой-либо систематической деятельности. Для детей с пониженным настроением, напротив, присущи застенчивость и страхи, которые затрудняют развитие у них самостоятельности и проявления инициативы [114].

Таким образом, результаты исследований, посвящённых изучению коммуникативных компетенций у учащихся, испытывающих стойкие трудности в обучении, свидетельствуют, что к началу школьного обучения у них оказываются не сформированными основные базовые умения, относящиеся к речевой и социально-психологической основе данного вида коммуникативных умений.

По причине недостаточной сформированности речевых умений, связанных с ограниченным словарным запасом, проблемами с пониманием и произношением слов, пониманием прочитанного или написанного текста, у данной группы детей затруднено восприятие речи в процессе коммуникации и построение собственного речевого высказывания.

Недостаточность социально-психологической основы коммуникации проявляется неумении взаимодействовать с другими людьми и непонимании их поведения и мотивов, неумении выражать свои мысли и идеи, а также слушать и понимать других людей, неумении строить отношения с другими людьми, устанавливать контакт, неумении налаживать сотрудничество, предлагая компромиссные решения. Именно эти особенности коммуникации объясняют появление у детей с задержкой психического развития ряда общих и специфических особых образовательных потребностей, отмеченных в федеральных стандартах начального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

К числу общих образовательных потребностей относятся непрерывность коррекционно-развивающего процесса, коррекционная направленность всего образовательного процесса, психологическое сопровождение обучающегося. К специфическим потребностям относятся развитие навыков конструктивного общения и взаимодействия, специфическая организация процесса обучения (использование методов, которые способствуют общему развитию школьников и компенсации индивидуальных недостатков развития), наглядно-действенный характер образования.

Данные особенности речевого и социально-психологического развития оказывают влияние на развитие коммуникативных компетенций детей, являющихся одним из условий социализации младших школьников с задержкой психического развития.

Изучение особенностей развития коммуникативной сферы данной группы детей, выделение особых образовательных потребностей, обусловленных этими особенностями, нашло отражение в разработке специальных методических подходов к формированию речевых умений у детей с задержкой психического развития.

Так, в исследованиях Р.И. Лалаевой представлена система логопедической работы с детьми с задержкой психического развития, которая включает в себя

коррекцию нарушений фонетико-фонематической стороны речи, работу по развитию лексики, по формированию грамматического строя речи, и методику развития языкового анализа и синтеза [67].

Коррекцию звукопроизношения Р.И. Лалаева предлагает проводить поэтапно. На I этапе основной целью коррекционной работы является развитие слухового, зрительного восприятия и внимания, а также ручной и артикуляционной моторики [67]. Далее, на II этапе предлагается проводить работу над артикуляционным и акустическим образом правильно произносимых детьми звуков. И на этой основе, на заключительном этапе проводится коррекция нарушенных звуков. Формирование лексической стороны речи Р.И. Лалаева предполагает осуществлять на основе расширения представлений об окружающей действительности, в процессе которого уточняются значения слов и параллельно активизируется пассивный словарь [67].

Работа Р.И. Лалаевой по формированию грамматики детей с задержкой психического развития базируется на нескольких этапах, которые позволяют детям освоить грамматические правила и закрепить их в практическом использовании [67].

Первый этап – это введение в грамматику. На данном этапе детям предоставляется информация о том, что грамматика является системой правил, которые необходимо знать и применять при построении предложений. Детям показывается, что правильная грамматика помогает им передать свои мысли и чувства более ясно и точно [67].

Второй этап – это изучение основных грамматических правил и образцов. На данном этапе детям предлагаются упражнения, направленные на усвоение и закрепление правил грамматики. Дети учатся распознавать и правильно использовать времена глаголов, склонять существительные и прилагательные, а также строить правильные предложения [67].

Третий этап – это формирование навыков практического применения грамматики. На данном этапе дети применяют изученные грамматические правила в

практических ситуациях, составляя тексты, проводя диалоги и выполняя коммуникативные задания. Важно, чтобы дети вовлекались в активные формы работы, чтобы закрепить полученные знания и навыки [67].

Четвертый этап – это проверка и коррекция. На данном этапе дети проходят через проверочные задания и исправляют свои ошибки. Это помогает им закрепить полученные знания и преодолеть возможные сложности в освоении грамматики [67].

Система работы по формированию монологической и диалогической связной речи детей представлена Е.С. Слепович. Её подход предполагает подбор таких заданий, которые позволяют сформировать умения у детей находить связь между предложениями и отличать простой набор слов от законченной мысли. В методике используются методы конструирования предложения из набора слов, окончания начатого предложения (текста). С этой целью автор предлагает использовать такие приёмы, как пересказ по образцу, составление плана рассказа по опорным картинкам, по опорным словам, иллюстрируемых картинкой, по серии картинок [113]. Как указывает Е.С. Слепович, для успешного формирования диалогической речи необходимо создавать проблемные ситуации, которые будут побуждать младшего школьника с задержкой психического развития к речевой активности. При построении хотя бы самого простого диалога, детям с задержкой психического развития нужен сильный собеседник в качестве либо учителя, либо ученика с высокой успеваемостью. А также целесообразно учителю использовать такие приемы как инсценировка сказок, беседы, продолжение начатого разговора [113].

Методика работы по формированию навыков чтения и письма у таких детей, как указывают авторы (Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Т.А. Власова, Н.А. Никашина), основана прежде всего на развитии процессов анализа, синтеза, сравнения и обобщения звуковых явлений языка [28, 68, 78, 86].

Проблемы обучения детей с трудностями также широко рассмотрены в современных зарубежных исследованиях: М. Ahmad, М.А. Khasawneh [143], К.Д.

Alves, J.E. Romig [144], A. Podsiadlik [160]. Данные исследования исследует причины и последствия таких нарушений и предлагает пути оптимизации обучения для детей с такими трудностями [160]. Например, K.D. Alves, J.E. Romig предлагают использовать следующие методы в процессе работы с детьми с трудностями в обучении: виртуальные уроки чтения, которые предоставляют учащимся возможность индивидуализированного обучения по преодолению проблем чтения и письма. Предложенная программа виртуальных уроков чтения предоставляет детям обратную связь на основе их ответов, что позволяет учащимся моментально исправлять свои ошибки и получать награды за правильные ответы [144].

Помимо методических подходов к формированию речевых умений у детей с задержкой психического развития, в настоящее время разработаны также методики психокоррекционной работы с детьми с задержкой психического развития с целью коррекции эмоционально-волевой и личностной сферы.

Методика психокоррекционной работы с детьми с задержкой психического развития раскрыта в исследованиях О.В. Защиринской [46], Е.В. Соколовой [114], В.Б. Никишиной [87]. О.В. Защиринская определила содержание психокоррекционной работы по формированию эмоционально-волевой и личностной сферы школьников с задержкой психического развития [46].

Методика психокоррекционной работы с детьми с задержкой психического развития О.В. Защиринской представляет собой системное воздействие на эмоционально-волевою сферу ребенка с целью улучшения его адаптивности и социальной функционирования. Методика основана на принципах системности и комплексности, что позволяет обеспечить наиболее эффективное взаимодействие с ребенком. В процессе психокоррекционной работы с детьми с используются различные техники и методы, направленные на развитие познавательных способностей, эмоциональной сферы и социальных навыков. Так, например, для развития когнитивных функций используются игровые задания, специально разработанные упражнения и игры, направленные на развитие внимания, памяти и

мышления (методы как арт-терапии, музыкотерапии, драматерапии) для эффективного воздействия на эмоционально-волевую сферу и коммуникативные навыки детей. Они помогают ребенку разрядить эмоциональное напряжение, выразить свои чувства и эмоции, а также развить коммуникативные навыки [46].

Е.В. Соколова предлагает метод системной психокоррекции задержкой психического развития, которые предполагает комплексное специально организованное психолого-педагогического воздействие, сочетающее в себе методы абилитации, психокоррекции и психотерапии [114]. Цель данной методики заключается в том, чтобы помочь детям с задержкой психического развития в их психологической адаптации и развитии, улучшить их жизненные навыки, а также способствовать развитию их познавательных способностей и социального взаимодействия. Основной акцент в процессе работы с психологом делается на развитие коммуникативных навыков, когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, а также на развитии восприятия и мелкой моторики. Данная методика предусматривает использование различных психотерапевтических методов, таких как игровая терапия, рисунок, творческие занятия, музыкотерапия и другие. Важным аспектом в работе с детьми с задержкой психического развития является создание атмосферы доверия и поддержки, которая позволяет ребенку чувствовать себя комфортно и безопасно [114].

В.Б. Никишина предлагает свою модель психологической коррекции, которая предполагает наличие таких психолого-педагогических методов, как методы коррекции умственной работоспособности, восприятия, аналитико-синтетической деятельности, методы коррекции нарушений характера, коррекции заострения отдельных характерологических особенностей [87]. Значимую роль В.Б. Никишина отводит психоконсультационной работе с детьми с задержкой психического развития, с их родителями, взаимодействию детей с задержкой психического развития со сверстниками. Это направление работы предполагает совершенствование внутрисемейных отношений, способствующих индивидуально-

личностному развитию ребенка, формирование у детей умений и навыков продуктивного взаимодействия со сверстниками [87].

В настоящее время очень мало исследований, посвященных развитию коммуникативной компетентности именно у детей, испытывающих трудности в обучении. Одним из них является исследование О.С. Степиной «Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия» [115]. Изучая коммуникативные умения этих детей, О.С. Степина исследовала их уровень развития. Она выделила социально-психологическую основу коммуникативных умений, куда относит принятие и передачу информации собеседнику, планирование сообщения собеседнику, готовность к взаимодействию с партнером в процессе совместной деятельности, ориентацию на партнера, самостоятельное решение конфликтных ситуаций; достаточный уровень развития перцептивного компонента, куда относится понимание отношения со стороны другого и способность к сопереживанию [115].

У большей части детей с задержкой психического развития был диагностирован низкий уровень развития коммуникативных умений [115]. У них были выделены такие особенности, как невнимательность к сообщению собеседника, неспособность выражать свои мысли без наводящих вопросов, отсутствие планирования сообщения, отказ во взаимодействии в процессе совместной деятельности. У некоторых школьников был выявлен средний уровень развития коммуникативных умений, который предполагал необходимость активизации со стороны учителя, помощи в виде дополнительных вопросов для построения высказывания, процесс взаимодействия в совместной деятельности протекает успешно только с партнером хорошо знакомым учащимся.

Методика работы О.С. Стёпиной по развитию коммуникативных умений у данной группы школьников представлена интерактивными формами организации совместной деятельности. Состоящая из трех взаимосвязанных этапов [115]. На первом этапе ученик выполняет свое задание независимо от других в общем

проекте. На втором этапе ученики выполняют задания последовательно каждым участником. На третьем этапе ученики взаимодействуют в группе [115].

Современное исследование Л.Ю. Лазаревой посвящено проблеме особых образовательных потребностей детей с задержкой психического развития, где раскрыта специфика их коммуникативных умений и речевых средств [66]. В данном исследовании подчеркнуты трудности осуществления процесса коммуникации с использованием доступных детям языковых средств: дети испытывали трудности понимания инструкций собеседника, построения самостоятельных логичных и последовательных высказываний [66]. В работе также рассмотрена структура особых образовательных потребностей данной категории детей, которая включает специальные педагогические условия для развития коммуникативных умений детей, которые определены автором как «базовые коммуникативные умения» [66]. К данным умениям были отнесены такие умения, как откликаться на инициативу, задавать вопросы, быть инициатором диалога и уметь поддерживать диалог и т.д. Также подчеркнута необходимость включения всех педагогов в педагогический процесс, выделены направления педагогической работы, предполагающие развитие умений общения детей со сверстниками и взрослыми, и коррекция недоразвития языковых средств и умения их применять [66].

В современном обществе также существуют исследования по проблеме подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Такая проблема является многогранной и требует комплексного анализа. Одним из таких исследований является концепция подготовки педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья авторов И.А. Юрловской и С.И. Фидаровой, где рассматривает важность специализированной подготовки педагогических кадров для работы с детьми, имеющими особые потребности и ограничения в здоровье [139]. Авторы отмечают, что современное общество должно обеспечивать равные возможности для развития каждого ребенка, вне зависимости от его особенностей. Для этого необходимо наличие ква-

лифицированных и готовых к сотрудничеству педагогов, которые могут адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям и способностям каждого ученика [139].

Исследование Н.Н. Яковлевой посвящено разработке программно-методических комплексов, обеспечивающих качественное образование школьникам с задержкой психического развития. Данный проект предполагает наличие учебно-методического комплекса для педагогов, обеспечивающего необходимыми диагностическими материалами с целью выявления уровня развития познавательной и эмоционально-волевой сферы, а также речевых умений; наличие программы коррекционно-развивающей работы, учитывающей специфические и индивидуальные особенности каждого учащегося, а также методические разработки, содержащие рекомендации по работе с данной группой учащихся [140].

Программа коррекционно-развивающей работы включает в себя несколько направлений. Психологическое направление программы направлено на развитие когнитивных функций, снижение тревожности и повышение эмоциональной устойчивости детей. С этой целью разработана система интерактивных игр, тренинги и игровые упражнения для снятия тревожности и повышения самооценки. Логопедическое направление включает рабочие программы для каждого года обучения, технологические карты для планирования занятий, а также рабочие тетради для индивидуальной и групповой работы. Педагогическое направление представлено программами по отдельным предметным областям, направленным на формирование предметных компетенций и развитие познавательной активности учащихся (технологические карты и рабочие тетради) [141].

В зарубежных исследованиях (С. Cortiella, D. Franklin) также обозначена проблема особенностей детей с трудностями в обучении, а также препятствия, с которыми сталкиваются обучающиеся с нарушениями обучения в западной системе образования [148, 149]. Некоторые из этих препятствий включают отсутствие качественных программ поддержки, ограниченный доступ к услугам и недостаточное обучение для учителей, работающих с такими детьми. Исследователи говорят о повышении осведомленности педагогов о данных нарушениях.

Данные исследования содержат ссылки на другие ресурсы и организации, которые оказывают поддержку и информацию родителям и учителям, работающим с детьми с нарушениями обучения [148, 149].

Проведённый анализ по проблеме особенностей развития коммуникативных умений в условиях инклюзивного образования позволяет прийти к **выводу**, что младшие школьники со стойкими трудностями в обучении – группа достаточно разнородная, включающая как детей, близких к нормативному развитию (задержкой психического развития конституционального, соматогенного и психогенного происхождения), так и детей с более выраженными и стойкими нарушениями познавательной сферы, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер. Из-за недостаточной сформированности речевой сферы у младших школьников с задержкой психического развития затруднено восприятие речи и построение собственного высказывания в процессе коммуникации. Недоразвитие социально-психологической основы коммуникации выражается в трудности в установлении контакта, выражении своих мыслей и чувств, а также низкая самооценка и неуверенность в себе, что может ограничивать их способность установить отношения с другими людьми.

Также, анализ литературных источников по проблеме формирования коммуникативных умений данной группы детей выявил целый ряд подходов в специальной педагогике к коррекции нарушений коммуникативных умений. Педагогическая деятельность в этом направлении была связана с работой над всеми сторонами устной и письменной речи. В то же время педагогическая работа по изучению особенностей и формированию речевого компонента универсальных учебных коммуникативных действий ранее не рассматривалась. Что касается социально-психологических умений, то в исследованиях отмечалась важность психокоррекционной работы по формированию эмоционально-волевой и личностной сфер у детей, испытывающих трудности в обучении. Вместе с тем особенности педагогической деятельности по формированию социально-психологических умений у этой группы детей выявлены не были и в специальных исследованиях не рассматривались.

Выводы по Главе 1

Подводя итог изложенному в первой главе анализу состояния проблемы исследованиям в современной научно-методической литературе, можно сделать следующие **выводы**:

1. В современном постиндустриальном обществе процесс обучения принимает новую форму, где основной целью является подготовка обучающихся к реальной жизни. В настоящее время людям важно научиться адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и быть готовым к сотрудничеству. В наши дни, где технологии развиваются с огромной скоростью, статичные знания и навыки уже не являются гарантией успеха. Поэтому образование должно помочь учащимся развить гибкость мышления и способность быстро приспособиться к новым ситуациям. Кроме того, важным аспектом современного образования является развитие навыков сотрудничества. В мире, где границы стираются и международное взаимодействие становится все более важным, умение работать в команде и эффективно сотрудничать с людьми разных культур и национальностей становится неотъемлемой частью успеха. Образование должно способствовать формированию таких навыков, чтобы выпускники были готовы к работе в командных проектах и смогли эффективно взаимодействовать с коллегами со всего мира. Таким образом, одной из ключевых задач образования является формирование универсальных учебных действий, одним из компонентов которых являются универсальные учебные коммуникативные действия. В данном исследовании мы выделили два вида умений универсальных учебных коммуникативных действий. Первый вид составляет речевую основу коммуникативных действий, второй – социально-психологическую.

2. В настоящее время проблема детей со стойкими трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования является одной из актуальных в общей педагогике, где очень остро обозначена проблема школьной неуспеваемости. В условиях инклюзивного класса, где обучаются дети с разным уровнем развития

и способностей, педагогам необходимо применять другой подход к формированию универсальных учебных действий, особенно коммуникативных навыков, так как дети с трудностями в обучении имеют свою специфику психического развития. Ученики с трудностями в обучении могут испытывать проблемы с языком и речью, что затрудняет их способность эффективно коммуницировать. Большинство из них имеют ограниченный словарный запас или затрудняются с пониманием и использованием социальных норм и правил общения. Кроме того, ученики с трудностями в обучении могут испытывать трудности в установлении и поддержании взаимодействия с другими людьми. Обычно они неуверенные в своих навыках общения, испытывают страх перед социальными ситуациями или имеют проблемы с пониманием невербальных сигналов. Все перечисленные особенности речевого и социально-психологического развития негативно сказываются на формировании коммуникативной компетентности у детей, испытывающих стойкие трудности в обучении.

3. Проведенный анализ теоретического материала в области формирования коммуникативной компетентности у детей в условиях инклюзивного образования показал, что в исследованиях, посвящённых изучению особенностей развития коммуникативных умений у детей, был сделан акцент в большей степени на социально-психологическую основу коммуникативных умений у младших школьников со стойкими трудностями в обучении. В методических разработках были определены рекомендации по развитию коммуникативных умений у школьников с задержкой психического развития, включающие в себя целенаправленную организацию взаимодействия детей с учетом их образовательных потребностей. В то же время специальных исследований в области формирования универсальных учебных коммуникативных действий, включающих социально-психологические и речевые умения, у данной группы детей в условиях инклюзивного образования нами выявлено не было.

ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Теоретическое обоснование, содержание диагностического исследования младших школьников в условиях инклюзивного образования

Достижение задач данного исследования предполагало выявление особенностей развития универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности развития универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся начальных классов, испытывающих стойкие трудности в обучении, и сравнить с уровнем развития данных способов действий у детей, успешно осваивающих образовательную программу в условиях инклюзивного образования.

Задачи констатирующего эксперимента:

- определить направления диагностики универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования;
- выделить этапы диагностики универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования;
- подобрать и адаптировать методики диагностики универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования;
- выявить особенности развития речевых и социально-психологических умений у детей со стойкими трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования.

Диагностика и сравнительное изучение уровня универсальных учебных коммуникативных действий проводилась с детьми со стойкими трудностями в обучении и детьми, успешно осваивающими образовательную программу.

Исследование проводилось нами в 2 этапа:

1 этап – подготовительный. На этом этапе выявлялись уровень речевого развития, изучалось функциональное состояние основных систем организма и анализировался социальный статус семей учащихся из экспериментальной и контрольной групп.

Необходимость проведения первого этапа исследования вытекает из специфики факторов в формировании задержки психического развития, где велика значимость перинатальной патологии, социальных и наследственных факторов. Перинатальная патология не всегда является основной и единственной причиной в формировании задержки психического развития. Велика вероятность проявления задержки психического развития у детей из семей с алкоголизмом, из неполных семей. Часто встречается задержка психического развития у детей соматически ослабленных, так как у него формируется состояние соматической астении, приводящее к повышенной истощаемости, сниженной работоспособности. Кроме того, не может идти речь о полноценной социальной адаптации в условиях школы, успешном освоении образовательной программы, если ребёнок вынужден часто пропускать школу по причине болезни.

2 этап – основной. На этом этапе осуществлялось непосредственное изучение универсальных учебных коммуникативных действий учащихся экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, на подготовительном этапе диагностика проводилась по трём направлениям:

1 направление: Изучение уровня речевого развития учащихся.

2 направление: Изучение функционального состояния основных систем организма.

3 направление: Изучение социального статуса семей учащихся.

Основными методами диагностики на подготовительном этапе явились: логопедическое обследование, анализ психолого-педагогической и медицинской

документации, беседа (анкетирование), функциональная диагностика с использованием программно-аппаратного комплекса «Армис».

Изучение уровня речевого развития учащихся экспериментальной и контрольной групп проводилось по традиционной схеме логопедического обследования.

Функциональное состояние основных систем организма учащихся изучалось посредством анализа медицинских карт и данных мониторинга функционального состояния, который проводился с помощью аппаратно-программного комплекса «Армис» (далее АПК «Армис»).

Программная часть комплекса «Армис» состоит из специального программного обеспечения, которое обрабатывает полученные данные и на их основе составляет анализ функционального состояния систем организма ребенка. Это позволяет выявлять отклонения от нормы, определять возможные заболевания или проблемы со здоровьем ребенка. Аппаратная часть комплекса включает в себя различные датчики и приборы, которые считывают и измеряют различные показатели организма ребенка, такие как пульс, давление, температура, электрокардиограмма и др.

Мониторинг осуществлялся медицинским работником школы и детской поликлиники. В этот мониторинг были включены все учащиеся экспериментальной и контрольных групп.

Третье направление диагностики на подготовительном этапе было связано с изучением социального статуса семей учащихся, входивших в экспериментальную и контрольную группы. Изучение проходило путём анализа результатов диагностики социального статуса, проводимого психологами, участвующих в эксперименте школ.

2 этап – основной. На этом этапе осуществлялась непосредственная диагностика речевых и социально-психологических умений у школьников, испытывающих стойкие трудности в обучении и учащихся, успешно осваивающих образовательную программу.

В соответствии с условной дифференциацией универсальных учебных коммуникативных действий на три группы (см. п. 1.1.), диагностическое исследование речевых и социально-психологических умений мы проводили по следующим направлениям [Таблицы 2, 3, 4 Приложения 2].

Первым направлением является диагностика коммуникации как предпосылки интериоризации. *Вторым направлением является* диагностика коммуникации как кооперации. *Третьим направлением является* диагностика коммуникации как взаимодействия.

Основными методами исследования явились: наблюдение за коммуникацией детей в естественной среде в классе и в искусственно созданных ситуациях в процессе диагностического исследования.

Диагностическая методика Г.А. Цукерман «Рукавичка» [129] является инструментом диагностического исследования компонента «коммуникация как кооперация». Данная методика представляет собой особую форму графического задания, состоящего из изображений на листах пар рукавичек, напечатанных на специальных листах. Основная идея методики состоит в том, чтобы дать возможность испытуемому предложить раскрасить рукавички одинаково в процессе совместной деятельности, формулируя инструкцию и необходимые вопросы. Данная методика была адаптирована для детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, и предполагала объяснение задания с использованием алгоритма выполнения с целью понимания инструкции детьми. Школьникам давалась следующая последовательность выполнения задания: сначала совместный выбор узора, цвета узора, его расположение на рукавицах, затем детям предлагалось договориться и выполнить задание.

Диагностическая методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку» [129] является инструментом диагностического исследования компонента «коммуникация как предпосылка интериоризации». Данная методика была использована для диагностики различных коммуникативных навыков, таких как понимание текста на

слух, восприятие ключевых идей, умение организовать и структурировать информацию инструментом диагностического исследования такого этого компонента. Методика представляет собой задание, когда одному из участников предлагается рассмотреть рисунок и объяснить расположение квадратиков собеседнику так, чтобы он мог повторить расположение узора, не видя рисунка собеседника. Данная методика была также адаптирована для учащихся со стойкими трудностями в обучении и дополнительно включала в себя метод показа действия педагогом или более сильным учеником.

При помощи диагностической методики Г.А. Цукерман «Кто прав?» [129] мы исследовали компонент «коммуникация как взаимодействие». Методика «Кто прав?» позволяет выявить навыки аргументации, умение слушать и слышать собеседника. Методика основана на проведении дискуссии, в которой участвуют школьники. Ребятам предлагается обсудить определенную ситуацию или проблему и высказать свое мнение по этому поводу. Они должны задавать вопросы друг другу, аргументировать свою точку зрения, а также убеждать собеседников в своей правоте. Во время дискуссии применяются специальные правила. Например, говорящий должен выразить свою мысль до конца, не прерываясь, а слушающий должен внимательно слушать и задавать вопросы для лучшего понимания собеседника. Также важно соблюдать этические нормы и уважительно относиться к точке зрения других участников дискуссии. Диагностическую методику «Кто прав?» [129] мы также адаптировали для группы детей, испытывающих трудности в обучении, заменив текстовый материал наглядностью, представленной сюжетными картинками. Также к каждой сюжетной картинке мы задавали школьникам вопросы.

Цели, описание заданий, материалы и инструкции, а также оценка результатов диагностических методик представлены в Приложениях 3, 4.

Предварительный анализ полученных результатов позволил нам выделить и дать качественную характеристику компонентов универсальных учебных коммуникативных действий. Качественная характеристика уровней представлена также в Приложении 2.

2.2. Результаты диагностики сформированности универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования

В экспериментальном исследовании приняли участие 99 младших школьников со стойкими трудностями в обучении, посещающих общеобразовательные школы г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. Учащиеся со стойкими трудностями в обучении были разделены на две группы – экспериментальную (ЭГ) – 52 человека и контрольную группу 1 (КГ1) – 47 учеников. Также в экспериментальном исследовании приняли участие 49 учеников, успешно осваивающих образовательную программу, вошедших в контрольную группу 2 (КГ2).

Учащиеся, испытывающие стойкие трудности в обучении, обучались в условиях инклюзивного образования. У всех детей в заключении психолого-медико-педагогической комиссии отмечались трудности формирования учебных навыков, а также нарушения чтения и письма, обусловленные речевым недоразвитием, что представлено в Приложении 5.

Анализ результатов подготовительного этапа.

1. Изучение уровня речевого развития учащихся.

В результате проведения логопедического обследования детей ЭГ, у 69,23% учащихся было выявлено общее недоразвитие речи (ОНР) 3 уровень речевого развития, у 30,77% учащихся – фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН).

Среди школьников с ФФН наиболее часто встречались такие дефекты как искаженное произношение нескольких звуков, недостаточное различение и затруднение в анализе нарушенных в произношении звуков.

В группе школьников с ОНР 3 уровня речевого развития (по Р.Е. Левиной) у детей была диагностирована дизартрия, встречался билингвизм. Школьники пытались строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, но испытывали трудности в подборе нужного слова, что приводило иногда к пропуску слов в предложении.

Лексическое недоразвитие проявлялось в неверном употреблении признаков предметов (например, широкий – большой, низкий – маленький); заменах названий частей предметов (например, манжета рукавицы – низ рукавицы); ошибочном употреблении слов, передающих пространственные отношения (например, «по диагонали вверх» заменялось «вверх вбок»).

Аграмматизм в речи детей этой группы проявлялся в неправильном употреблении предлогов (пример); нарушении согласования прилагательных с существительными (например, «красный рукавичка», «цветная карандаш» и т.д.), в ошибках в падежных окончаниях («урок русский язык» вместо «урок русского языка»).

Таким образом, в ходе анализа логопедического заключения мы выявили, что у этой группы детей в разной степени (группа детей с ФФН и с ОНР) оказались не сформированными основные компоненты речи: звукопроизношение, звуковосприятие, лексические и грамматические категории.

2. Изучение функционального состояния основных систем организма.

Анализируя медицинские карты и данные мониторинга АПК «Армис» учащихся с трудностями в обучении, нам удалось выявить следующие особенности:

– по данным медицинских карт соматическая ослабленность наблюдалась у всех детей: у 69,23% школьников отмечено наличие в анамнезах частых респираторных, вирусных, инфекционных заболеваний (грипп, ангина, отит). У школьников с трудностями в обучении отмечены длительно протекающие желудочно-кишечные заболевания. Соматическая ослабленность детей, осложняющая проявление церебрастении, как одного из проявлений церебрально-органи-

ческой задержки психического развития, проявлялось в снижении общего физического и психического тонуса, быстрой утомляемости и снижении умственной работоспособности;

- по данным мониторинга АПК «Армис» ухудшение функционального состояния центральной нервной системы наблюдалось у всех детей, что объясняется, по нашему мнению, органическим поражением центральной нервной системы во внутриутробном или раннем послеродовом периоде жизни;

- отклонение от нормы в функциональном состоянии зрительной системы, по данным АПК «Армис» и медицинских карт, было выявлено у 40,38% детей. Анализ медицинских карт выявил у них такие нарушения зрения, как астигматизм, миопия, предмиопия. У 59,62% школьников отклонений зрительной системы выявлено не было.

- отклонение от нормы слуховой чувствительности по результатам мониторинга АПК «Армис», была отмечена у 19,23% учащихся. У 80,77% школьников патологии слуха не выявлено.

- нарушения сердечного ритма были отмечены у 30,77% детей при оценке функционального состояния сердечно-сосудистой системы.

3. Изучение социального статуса семей учащихся на основании анализа результатов диагностики социального статуса, проводимого психологом школы.

Результаты изучения социального статуса семей учащихся, испытывающих трудности в обучении, показали следующие особенности:

- 19,23% детей были из семей, в которых родители злоупотребляли спиртными напитками или употребляли наркотические вещества.

- 19,23% младших школьников были из многодетных или неполных семей.

- 59,62% детей были из семей с благополучным социальным статусом.

С учётом результатов, полученных нами на подготовительном этапе и в соответствии с задачами исследования, мы разделили детей со стойкими трудностями в обучении на 2 группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную группу 1 (КГ1). Разделение детей осуществлялось по принципу случайной выборки.

Дети, успешно осваивающие образовательную программу, составили контрольную группу 2 (КГ2).

Анализ результатов основного этапа.

I. Результаты диагностического исследования компонента *коммуникация как предпосылка интериоризации* с использованием методики Г.А. Цукерман «Узор под диктовку» [120].

Анализ результатов диагностики речевых умений.

1. Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 80,77%; КГ1 – 82,98%.

Средний уровень – ЭГ – 19,23%; КГ1 – 17,02%; КГ2 – 10,2%.

Высокий уровень – КГ2 – 89,8%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. Дети не были способны излагать свои мысли так, чтобы партнер понимал их. Школьники путали последовательность действий и, не придавая достаточной значимости некоторой информации, просто пропускали ее. Испытывали затруднения в процессе описания действий, что затрудняло понимание для партнера. Например, ученик дал следующую инструкцию собеседнику: «Наискосок влево, вниз. Потом вправо вниз и наискосок. Всё!».

Средний уровень. Дети излагали свои мысли так, обеспечивая частичное понимание партнера. Школьники иногда путали последовательность действий и, но старались излагать информацию, не пропуская ориентиров. Испытывали меньшие затруднения в процессе описания действий, что также обеспечивало партнеру частичное понимание.

Высокий уровень. Дети излагали свои мысли полным предложением достаточно четко, чтобы партнер понимал их. Школьники соблюдали последовательность действий, не пропуская значимой информации. Давали полное описание действий, что не затрудняло понимание для партнера.

2. Умение получать необходимые сведения при помощи вопросов.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭК – 80,77%; КГ1 – 85,11%.

Средний уровень – ЭГ – 19,23%; КГ1 – 14,89%; КГ2 – 10,2%.

Высокий уровень – КГ2 – 89,8%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. Вопросы школьников были неправильно сформулированы: были неясными, неполными, двусмысленными, которые вызывали путаницу у ребенка и приводили к неправильному пониманию и ответу. Самыми частыми были односложные вопросы, например: «Куда?» или «Где?»

Средний уровень. Вопросы школьников были более точно сформулированы, нежели вопросы детей с низким уровнем: они были более четкими, полными, которые не вызывали путаницу у ребенка и вели к пониманию, но неточному ответу. Приведем пример вопроса ученицы КГ1: «Где расположен предмет?» (данный вопрос не может быть полностью понятен собеседнику, так как непонятно, какой предмет имел в виду ребенок, и собеседник не мог точно сформулировать ответ).

Высокий уровень. Вопросы школьников были сформулированы так, что приводили к правильному пониманию и ответу собеседника.

Количественные показатели речевых умений данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий представлены на Рисунке 1.



Рисунок 1. Результаты диагностики речевых умений у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

Анализ результатов диагностики социально-психологических умений.

1. Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 100%; КГ1 – 95,74%.

Средний уровень – КГ1 – 4,26%; КГ2 – 59,18%.

Высокий уровень – КГ2 – 40,82%.

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень. Школьники долго не могли определиться в отношении того, кто должен давать инструкцию, а кто – выполнять задание, так как некоторые обязанности были неясными, что иногда вело к конфликту. При распределении ролей с помощью педагога иногда возникало несогласие в отношении функций и ролей. Дети испытывали трудности в выражении своих предпочтений и не могли объяснить, причину отказа выполнять определенную функцию.

Средний уровень. Школьники испытывали некоторые затруднения в отношении того, кто должен давать инструкцию, а кто – выполнять задание, но конфликта между ними не возникало. Приходилось прибегать к помощи педагога, но несогласия не возникало в отношении распределения функций и ролей.

Высокий уровень. Школьники сами могли договориться, кто должен давать инструкцию, а кто – выполнять задание, им не требовались пояснения педагога, все обязанности им были ясны, конфликта не возникало. Дети не испытывали трудности в выражении своих предпочтений исполнять определенную функцию.

2. Эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 69,23%; КГ1 – 68,09%.

Средний уровень – ЭГ – 30,77%; КГ1 – 30,77%; КГ2 – 31,91%.

Высокий уровень – КГ2 – 79,59%.

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень. Младшие школьники иногда отказывались участвовать в совместном выполнении задания, предпочитая выполнить задание индивидуально, выложить узор по-своему, а иногда выражали упрямство при непонимании инструкции, что в отдельных случаях вело к конфликту или непродуктивной совместной работе.

Средний уровень. Дети иногда предпочитали выполнить задание индивидуально в силу неполного понимания инструкции, могли выложить узор по-своему, но это не вело к конфликту и незначительно сказывалось на продуктивности совместной работы.

Высокий уровень. Младшие школьники иногда не отказывались участвовать в совместном выполнении задания, работали в паре с эмоционально положительным настроем, желания выложить узор по-своему не возникало, и конфликтов, соответственно, тоже.

Количественные показатели социально-психологических умений данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий представлены на Рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты диагностики социально-психологических умений у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

Анализ результатов диагностики продуктивности совместной деятельности.

Количественные показатели данного критерия.

Низкий уровень – ЭГ – 59,62%; КГ1 – 63,83%.

Средний уровень – ЭГ – 40,38%; КГ1 – 36,17%; КГ2 – 20,41%.

Высокий уровень – КГ2 – 79,59%.

Качественные показатели данного критерия.

Низкий уровень. Дети не осознавали важности совместной работы, что затрудняло ее организацию в паре. Это приводило к неэффективности выполнения задания педагога и расположения узоров в итоге не совпадали.

Средний уровень. Дети осознавали, что результат выполнения задания будет зависеть от сплоченности работы в паре. Но в силу не всегда четкого понимания инструкций приходилось выполнять некоторые задания самостоятельно, что вело к частичной правильности выполнения задания.

Высокий уровень. Правильность выполнения задания была полной – наблюдалось полное совпадение узоров.

Количественные показатели продуктивности совместной деятельности данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий представлены на Рисунке 3.



Рисунок 3. Результаты диагностики продуктивности совместной деятельности у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

II. Результаты диагностического исследования компонента *коммуникация как кооперация* с использованием методики Г.А. Цукерман «Рукавичка» [120].

Анализ результатов диагностики речевых умений.

1. Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 80,77%; КГ1 – 82,98%.

Средний уровень – ЭГ – 19,23%; КГ1 – 17,02%; КГ2 – 10,2%.

Высокий уровень – КГ2 – 89,8%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. Дети не были способны излагать свои мысли так, чтобы партнер понимал их. Школьники путали последовательность действий и, не придавая достаточной значимости некоторой информации (например, выбор цвета или размер рисунка на рукавичке), просто пропускали ее. Испытывали затруднения в процессе описания действий, что затрудняло понимание для партнера. Среди детей контрольной группы 2 с низким уровнем нам выявить не удалось. Примером может служить инструкция ученика ЭГ: «Нарисуй красный цветок».

Средний уровень. Дети излагали свои мысли так, обеспечивая частичное понимание партнера. Школьники иногда путали последовательность действий и, но старались излагать информацию, не пропуская ориентиров, указывали даже оттенок цвета для изображения конкретного рисунка на рукавичке. Испытывали меньшие затруднения в процессе описания действий, что также обеспечивало партнеру частичное понимание. Например, инструкция одной из учениц контрольной группы 1 звучала так: «Внизу рукавички мы нарисуем два светло-коричневых ромба». Мы видим, что ученица дала точную информацию по использованию оттенка цвета, но не указала размер геометрических фигур и точное их расположение.

Высокий уровень. Дети излагали свои мысли полным предложением достаточно четко, чтобы партнер понимал их. Школьники соблюдали последовательность действий, не пропуская значимой информации, указывали место расположения рисунка, оттенок цвета и размер. Давали полное описание действий, что не затрудняло понимание для партнера.

2. Умение задавать вопросы и получать при их помощи необходимые сведения.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 69,23%; КГ1 – 74,47%.

Средний уровень – ЭГ – 30,77%; КГ1 – 25,53%; КГ2 – 10,2%.

Высокий уровень – КГ2 – 89,8%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. Вопросы школьников были неправильно сформулированы: были неясными, неполными, двусмысленными, которые вызывали путаницу у ребенка и приводили к неправильному пониманию и ответу. Самыми частыми были односложные вопросы, например: «Куда?» или «Где?»

Средний уровень. Вопросы школьников были более точно сформулированы, нежели вопросы детей с низким уровнем: они были более четкими, полными, которые вызывали не вызывали путаницу у ребенка и вели к пониманию,

но неточному ответу. Приведем пример вопроса ученика ЭГ: «Как мы будем рисовать цветок?». Мы видим, что ребенок задал общий вопрос, и вариантов ответа на него может быть большое количество.

Высокий уровень. Вопросы школьников были полными, были сформулированы так, что у собеседника не вызывали путаницу и приводили к правильному пониманию и ответу. Приведем пример вопроса ученицы ЭГ: «Какого размера будут ромбы на манжете у рукавички и сколько их надо нарисовать? Какое расстояние будет между ними?»

3. Умение формулировать свои затруднения.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 90,38%; КГ1 – 91,49%.

Средний уровень – ЭГ – 9,62%; КГ1 – 8,51%; КГ2 – 20,41%.

Высокий уровень – КГ2 – 79,59%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. Дети испытывали затруднения в поиске нужных слов и правильной формулировке своих мыслей, а также в понимании самого задания или инструкций в силу ограниченного лексического запаса.

Средний уровень. Дети испытывали затруднения в поиске нужных слов, но все же пытались строить высказывание, понятное для собеседника и правильно формулировать свои мысли, иногда не понимали некоторых инструкций, так как вопрос формулировался с грамматическими ошибками. Приведем пример просьбы ученицы 1 класса к собеседнику: «Можем синюю низ рукавички сделать? Зеленый карандаш плохо пишет...»

Высокий уровень. Дети быстро находили нужные слова, чтобы построить связное сложное предложение, активно использовали терминологию, что говорит о полном понимании инструкций, вопрос формулировался грамматически правильно. Например, при затруднении нарисовать на рукавичке узор из ромбов, ученик 1 класса спросил: «Не получается нарисовать ромбы одинакового размера

на манжете. Могу я начертить линию посередине манжеты, чтобы рисовать ромбы одинаковой высоты, а потом эту линию стереть?».

Количественные показатели речевых умений данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий представлены на Рисунке 4.



Рисунок 4. Результаты диагностики исследования речевых умений у младших школьников по компоненту коммуникация как кооперация

Условные обозначения: 1 – умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера; 2 – умение задавать вопросы и получать при их помощи необходимые сведения; 3 – умение формулировать свои затруднения

Анализ результатов диагностики социально-психологических умений.

1. Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и находить общее решение.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 100%; КГ1 – 97,87%.

Средний уровень – КГ1 – 2,3%; КГ2 – 61,22%.

Высокий уровень – КГ2 – 38,78%.

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень. Школьники долго не могли определиться в отношении того, кто должен давать инструкцию, а кто – выполнять задание, так как некоторые обязанности были неясными, что иногда вело к конфликту. При распределении ролей с помощью педагога иногда возникало несогласие в отношении функций и ролей. Дети испытывали трудности в выражении своих предпочтений и не могли объяснить, причину отказа выполнять определенную функцию.

Средний уровень. Школьники испытывали некоторые затруднения в отношении того, кто должен давать инструкцию, а кто – выполнять задание, какой рисунок будет на рукавичке и какой цвет будут использовать, но конфликта между детьми не возникало. Приходилось прибегать к помощи педагога, но несогласия не возникало в отношении распределения функций и ролей.

Высокий уровень. Школьники сами могли договориться, кто должен давать инструкцию, а кто – выполнять задание, им не требовались пояснения педагога, все обязанности им были ясны, конфликта не возникало. Дети не испытывали трудности в выражении своих предпочтений исполнять определенную функцию, приходили к общему решению при выборе нужного узора и цвета рисунка.

2. Умение проявлять активность при решении разного рода задач при взаимодействии.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 90,38%; КГ1 – 87,23%.

Средний уровень – ЭГ – 9,62%; КГ1 – 12,77%; КГ2 – 30,61%.

Высокий уровень – КГ2 – 69,39%.

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень. Дети испытывали неуверенность в себе и не знали, как начать выполнять задачу или обсудить идеи. Они нуждались в руководстве взрослого или более сильного одноклассника, чтобы начать активно работать над заданием. В некоторых случаях школьники ожидали, что другие сделают всю работу за них. Некоторые дети, возможно, боялись сделать ошибку и предпочитали оставаться пассивными, а некоторым не хватало внутренней мотивации для проявления активности.

Средний уровень. Дети с данным уровнем развития испытывали иногда испытывали неуверенность в себе при выполнении задачи, поддерживали обсуждение идеи. Они все еще нуждались в руководстве взрослого или более сильного одноклассника, чтобы начать активно работать над заданием. Некоторые дети, возможно, боялись сделать ошибку и выполняли задание неуверенно.

Высокий уровень. Дети уверенно приступали к выполнению задания, сразу начинали выполнять задачу и обсуждать детали ее выполнения. Они не нуждались в руководстве взрослого, чтобы начать активно работать над заданием. Дети не боялись сделать ошибку и активно работали над созданием узора на обеих рукавичках.

3. Умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 90,38%; КГ1 – 87,23%.

Средний уровень – ЭГ – 9,62%; КГ1 – 12,77%; КГ2 – 40,82%.

Высокий уровень – КГ2 – 59,18%.

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень. Дети испытывали страх и неуверенность в себе, поэтому они не просили о помощи, даже если она им действительно была нужна. Иногда дети пытались решить задачу самостоятельно, не прибегая к помощи, но в итоге бросали выполнять задание, им было сложно начать разговор или выразить свою мысль.

Средний уровень. Было заметно, что дети испытывали неуверенность в себе, поэтому они не всегда просили о помощи, даже если она им действительно была нужна. Дети пытались решить задачу самостоятельно, очень редко прибегая к помощи. Если решения они не находили, они начинали разговор и старались выразить свою мысль.

Высокий уровень. Дети не испытывали неуверенность в себе, при возникновении вопросов сразу их задавали, просили пояснить, рассказать, повторить информацию, помочь в выполнении задания. Им было несложно начать разговор или выразить свою мысль.

Количественные показатели социально-психологических умений данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий представлены на Рисунке 5.

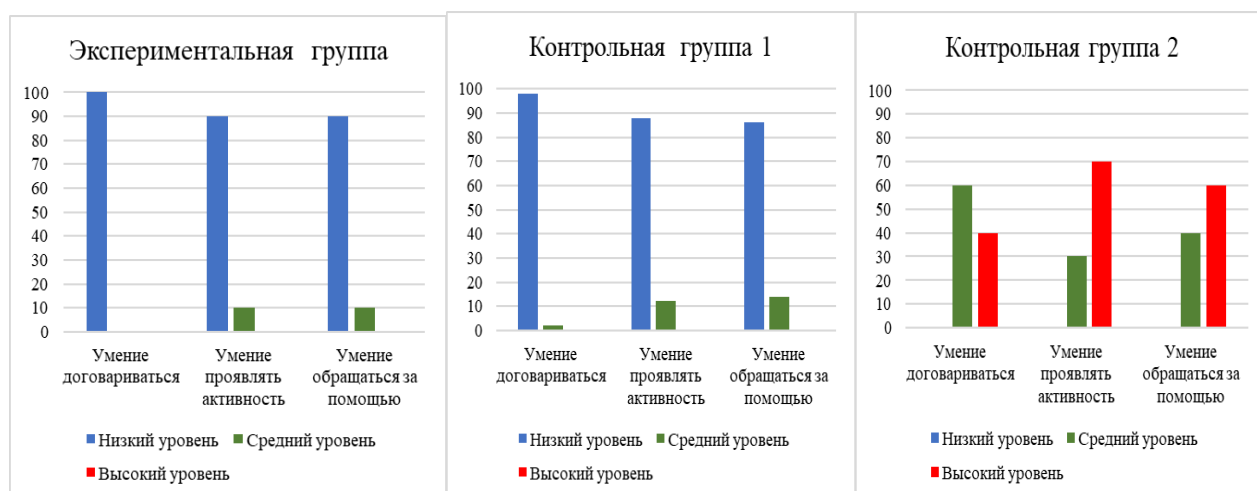


Рисунок 5. Результаты диагностики исследования социально-психологических умений у младших школьников по компоненту коммуникация как кооперация

Анализ результатов диагностики продуктивности совместной деятельности.

Количественные показатели данного критерия.

Низкий уровень – ЭГ – 59,62%; КГ1 – 63,83%.

Средний уровень – ЭГ – 40,38%; КГ1 – 36,17%; КГ2 – 20,41%.

Высокий уровень – КГ2 – 79,59%.

Качественные показатели данного критерия.

Низкий уровень. Дети не осознавали важности совместной работы, что затрудняло ее организацию в паре. Это приводило к неэффективности выполнения задания педагога и расположения рисунков и цветов на рукавичках в итоге не совпадали.

Средний уровень. Дети осознавали, что результат выполнения задания будет зависеть от сплоченности работы в паре. Но в силу не всегда четкого понимания инструкций приходилось выполнять некоторые задания самостоятельно, что вело к частичному сходству рисунков.

Высокий уровень. Правильность выполнения задания была полной, рисунки на рукавичках были одинаково раскрашены.

Количественные показатели продуктивности совместной деятельности данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий представлены на Рисунке 6.



Рисунок 6. Результаты диагностики исследования продуктивности совместной деятельности у младших школьников по компоненту коммуникация как кооперация

III. Результаты диагностического исследования компонента *коммуникация как взаимодействие* с использованием методики Г.А. Цукерман «Кто прав?» [120].

Анализ результатов диагностики речевых умений.

1. Умение строить понятные для собеседника высказывания.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 100%; КГ1 – 95,74%.

Средний уровень – КГ1 – 4,26%; КГ2 – 59,1%.

Высокий уровень – КГ2 – 40,82%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. Младшие школьники использовали неправильные термины, несоответствующие уровню понимания собеседника, испытывали трудности при подборе нужных языковых средств для передачи своих мыслей и идей. Они использовали простые или повторяющиеся фразы, что затрудняло понимание. Также в их речи наблюдался пропуск важных связей между идеями, нарушена последовательность высказывания.

Средний уровень. Младшим школьникам не всегда удавалось использовать правильные термины, соответствующие уровню понимания собеседника, иногда испытывали трудности при подборе нужных языковых средств для передачи своих мыслей и идей. Они использовали простые, реже – сложные фразы, что затрудняло понимание. Также в их речи иногда была нарушена последовательность высказывания.

Высокий уровень. Младшие школьники использовали правильные термины, соответствующие уровню понимания собеседника, подбирали нужные языковые средства для передачи своих мыслей и идей. Они использовали сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, которые не затрудняли понимание. Также в их речи не была нарушена последовательность высказывания.

2. Умение задавать вопросы и получать необходимые сведения при помощи вопросов.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 80,77%; КГ1 – 80,85%.

Средний уровень – ЭГ – 19,23%; КГ1 – 19,15%; КГ2 – 30,61%.

Высокий уровень – КГ2 – 69,39%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. Вопросы школьников были неправильно сформулированы: были неясными, неполными, двусмысленными, которые вызывали путаницу у ребенка и приводили к неправильному пониманию и ответу. Самыми частыми были односложные вопросы, например: «Почему?» или «Как?»

Средний уровень. Вопросы школьников были более точно сформулированы, нежели вопросы детей с низким уровнем: они были более четкими, полными, которые не вызывали путаницу у ребенка и вели к пониманию, но неточному ответу. Приведем пример вопроса ученика ЭГ: «Почему так подумал Петя?». Мы видим, что на первый взгляд вопрос задан верно, но он нарушал структуру диалога между детьми.

Высокий уровень. Вопросы школьников были полными, были сформулированы так, что у собеседника не вызывали путаницу и приводили к правильному пониманию, ответу и поддержанию диалога. Приведем пример вопроса ученицы КГ2: «Почему права Ира, если Наташе проще решить задачу по математике?»

3. Умение вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 90,38%; КГ1 – 87,23%.

Средний уровень – ЭГ – 9,62%; КГ1 – 12,77%; КГ2 – 59,18%.

Высокий уровень – КГ2 – 30,62%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. В устном и письменном высказывании дети допускали ошибки при словообразовании и склонении слов, путали окончания, неправильно согласовывали слова по падежам и временам. Они пропускали важные

элементы рассказа, непоследовательно переходили от одной идеи к другой или использовали нелогичные аргументы. Дети испытывали сложности с поиском подходящих слов для выражения своих мыслей и идей, что приводило к повторам, использованию распространенных слов и фраз без учета контекста. В письменной речи тексты детей были, короткими, трудночитаемыми и несогласованными. Приведем пример. На вопрос: «Почему ты бы сделал вначале русский язык?» ученик ответил: «Потому что сложно!»

Средний уровень. В устном и письменном высказывании у школьников чаще всего встречались ошибки в словообразовании и неправильном согласовании слов по падежам и временам. Рассказ составляли без пропусков важных элементов, но предложения отличались простотой. Дети иногда испытывали сложности с поиском подходящих слов для выражения своих мыслей и идей, что приводило к повторам. В письменной речи тексты детей были, короткими, но без грубых грамматических ошибок. Приведем пример: «Сначала я бы сделал математику. Мне легко решать примеры. Моему другу сложно. Он бы сначала выучил стихотворение».

Высокий уровень. В устном и письменном высказывании дети не допускали ошибки при словообразовании, правильно склоняли слова, верно употребляли окончания, правильно согласовывали слова по падежам и временам. Их рассказ был последовательным, школьники использовали логичные аргументы. Дети быстро подбирали подходящие слов для выражения своих мыслей и идей. В письменной речи тексты детей содержательными и согласованными. Например, «...Можно купить сразу два подарка, чтобы не было спора, если у детей хватит денег...»

Количественные показатели речевых умений данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий представлены на Рисунке 7.



Рисунок 7. Результаты диагностики исследования речевых умений у младших школьников коммуникации как взаимодействия

Анализ результатов диагностики социально-психологических умений.

1. Понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличных от собственной.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 59,62%; КГ1 – 61,7%.

Средний уровень – ЭГ – 40,38%; КГ1 – 38,3%; КГ2 – 30,61%.

Высокий уровень – КГ2 – 69,39%.

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень. Детям были свойственны эгоцентрические рассуждения, строили высказывания только через призму своих собственных потребностей и желаний. Школьники не хотели вникать в чужие мысли и чувства. Считали только свой взгляд на мир единственным и правильным, отрицали мысль, что другие люди могут думать иначе.

Средний уровень. Школьники пытались вникать в чужие мысли и чувства, проявляли согласие существования различных взглядов на мир, принимая, что другие люди могут думать иначе, но не могли обосновать свое мнение.

Высокий уровень. Дети строили высказывания только через призму не только своих собственных потребностей и желаний, но и были способны к эмпатии и пониманию чужой позиции. Школьники старались вникнуть в чужие мысли и чувства, считая, что не только их взгляд на мир является единственным и правильным.

2. Умение формулировать собственное мнение и позицию.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 100%; КГ1 – 97,87%.

Средний уровень – КГ1 – 2,13%; КГ2 – 30,61%.

Высокий уровень – КГ2 – 69,39%.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень. Школьникам было сложно выразить свое мнение об абстрактных темах. Школьники боялись высказать собственное мнение, беспокоясь о том, что они могут быть неправы или что их идеи будут отвергнуты другими, что затрудняло им выражение собственного мнения и позиции. Школьники были не до конца уверены в своих интересах, что также затрудняло выражение их мнения или позиции.

Средний уровень. Дети формулировали собственное мнение, но обосновать его не могли, прослеживалась неуверенность высказать мысль или идею, беспокоясь о том, что они могут быть неправы.

Высокий уровень. Школьники выражали свое мнение, рассуждая на абстрактные темы. Школьники высказывали собственное мнение, не беспокоясь о своей неправоте.

Количественные показатели социально-психологических умений данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий представлены на Рисунке 8.



Рисунок 8. Результаты диагностики исследования социально-психологических умений у младших школьников коммуникации как взаимодействия

Результаты сравнительного исследования особенностей коммуникативного развития младших школьников с трудностями в обучении и успешно осваивающих образовательную программу представлены в Таблице 1, а также в Приложении 6.

Таблица 1

Результаты сравнительной диагностики универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования

Уровень	Количество человек (%)																	
	Коммуникация как предпосылка интериоризации						Коммуникация как кооперация						Коммуникация как взаимодействие					
	Речевые умения			Социально-психологические умения			Речевые умения			Социально-психологические умения			Речевые умения			Социально-психологические умения		
	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2
Высокий	—	—	89,8	—	—	59,18	—	—	89,8	—	—	55,1	—	—	46,94	—	—	59,39
Средний	21,15	17,02	10,2	19,23	19,15	40,82	21,15	19,15	10,2	7,69	8,51	44,9	11,54	8,51	48,98	11,54	8,51	30,61
Низкий	78,85	82,98	—	80,77	80,85	—	78,85	80,85	—	92,31	91,49	—	88,46	91,49	4,08	88,46	91,49	—

Для обеспечения статистической валидности полученных в исследовании результатов очень важно сравнить на констатирующем этапе эксперимента экспериментальную и контрольную группы по уровню однородности выраженности параметров умений, определяющих универсальных учебных коммуникативных действий.

Решение этой задачи осуществлялось через определение значимости различий в частотных распределениях уровней («высокий», «средний», «низкий») по каждому из параметров умений универсальных учебных коммуникативных

действий экспериментальной и контрольной группах. Характер шкалы измерений параметров умений определил выбор непараметрической статистики – использовался непараметрический χ^2 - критерий Пирсона.

Расчет осуществлялся по формуле [28]:

$$\chi^2_{\text{эмп.}} = \frac{1}{n_1 \times n_2} \left[\sum_1^c \frac{(n_1 \times f_1 - n_2 \times f_2)^2}{f_1 + f_2} \right]$$

f_1 – эмпирическая частота по j-той категории признака по первой выборке;

f_2 – эмпирическая частота по j-той категории признака по второй выборке; n_1 – объем первой выборки; n_2 – объем второй выборки;

c – количество категорий признака.

Результаты вычислений представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Статистика χ^2 - критерия Пирсона при сравнении детей ЭГ, КГ1 и КГ2 по уровню выраженности параметров умений универсальных учебных коммуникативных действий на констатирующем этапе эксперимента

Уровни	Умения	Параметры умений	Параметры статистики	
			$\chi^2_{\text{эмп.}}$	Значимость различий
1	2	3	4	5
Коммуникация как предпосылка интериоризации	Речевые	Умение отображать в речи существенные ориентиры действия	0,06	нет ($p \leq 0,01$)
		Умение получать сведения при помощи вопросов	0,64	нет ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Умение договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	2,04	нет ($p \leq 0,01$)
		Эмоциональное отношение к совместной деятельности	0,19	нет ($p \leq 0,01$)
	Продуктивность деятельности		0,17	нет ($p \leq 0,01$)
Коммуникация как кооперация	Речевые	Умение отображать в речи понятные ориентиры действий	0,06	нет ($p \leq 0,01$)
		Умение задавать вопросы	0,19	нет ($p \leq 0,01$)
		Умение формулировать затруднения	0,12	нет ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Умение договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	1,01	нет ($p \leq 0,01$)
		Умение проявлять активность при решении задач	0,11	нет ($p \leq 0,01$)
		Умение обращаться за помощью	0,38	нет ($p \leq 0,01$)

Продолжение Таблицы 2

1	2	3	4	5
	Продуктивность совместной деятельности		0,05	
Коммуникация как взаимодействие	Речевые	Умение строить понятные высказывания	2,04	нет ($p \leq 0,01$)
		Умение задавать вопросы и получать сведения	0,05	нет ($p \leq 0,01$)
		Умение вести устный и письменный диалог	0,1	нет ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Понимание различных позиций, ориентация на позицию других людей	0,05	нет ($p \leq 0,01$)
		Умение формулировать собственное мнение	1,01	нет ($p \leq 0,01$)

Таким образом, приведенные в Таблице 2 параметры статистики χ^2 - критерия Пирсона, при проведении сравнительной диагностики детей ЭГ и КГ1 доказывают, что однородность детей из этих групп по уровню развития речевых и социально-психологических умений статистически достоверна и вероятность ошибки разного уровня развития этих двух видов умений по степени выраженности параметров составляет меньше 1% ($p \leq 0,01$).

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, мы выявили особенности развития универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении, заключающиеся в следующем. В процессе формулирования своих затруднений дети испытывали трудности в поиске нужных слов, но все же они пытались строить высказывание, понятное для собеседника и правильно формулировать свои мысли, иногда не понимали некоторых инструкций, так как вопрос формулировался с грамматическими ошибками. Дети испытывали трудности при проявлении активности в процессе выполнения совместного задания по причине неуверенности в себе и незнания, как начать выполнять задание или обсудить идеи. Они нуждались в руководстве взрослого или более сильного одноклассника, чтобы начать активно работать над заданием. В некоторых случаях школьники ожидали, что другие сделают всю работу за них. Некоторые дети, возможно, боялись сделать ошибку и предпочитали

молчать, а некоторым не хватало внутренней мотивации для проявления активности. Именно по этой причине они не могли договориться о распределении ролей и находить общее решение.

Анализируя результаты диагностики компонента коммуникации как взаимодействия, основные сложности у детей, испытывающих трудности в обучении, заключались в следующем. Школьникам было сложно выразить свое мнение об абстрактных темах. Школьники боялись высказать собственное мнение, беспокоясь о том, что они могут быть неправы или что их идеи будут отвергнуты другими, что затрудняло им выражение собственного мнения и позиции. Школьники были не до конца уверены в своих интересах, что также затрудняло выражение их мнения или позиции.

Данные трудности объяснялись еще и неумением вести диалог в соответствии с грамматическими правилами русского языка. В устном и письменном высказывании дети допускали ошибки при словообразовании и склонении слов, путали окончания, неправильно согласовывали слова по падежам и временам. Они пропускали важные элементы рассказа, непоследовательно переходили от одной идеи к другой или использовали нелогичные аргументы. Дети испытывали сложности с поиском подходящих слов для выражения своих мыслей и идей, что приводило к повторам, использованию распространенных слов и фраз без учета контекста. Неумение определить важную для диалога информацию, подобрать соответствующие лексико-грамматические и синтаксические средства, логически выстроить высказывание, а также, неспособность выстраивать взаимодействие в ходе выполнения заданий, приводили в большем числе случаев к тому, что задание было не выполнено, или выполнено лишь частично.

Мы также на этапе констатирующего эксперимента проводили диагностику универсальных учебных коммуникативных действий у школьников, успешно осваивающих образовательную программу. Среди данной группы детей не было выявлено детей с низким уровнем развития данного вида действий и все вышеперечисленные трудности у них не наблюдались. У большинства учащихся

контрольной группы 2 был диагностирован средний и высокий уровень сформированности речевых и социально-психологических умений.

Выводы по Главе 2

Подводя итоги диагностики речевых и социально-психологических умений универсальных учебных коммуникативных действий, можно сделать следующие выводы:

1. Диагностика уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся с трудностями в обучении должна учитывать их многокомпонентную структуру, состоящую из трех групп и наличие блока речевых умений и блока социально-психологических умений. Такой подход выявляет уровень сформированности тех или иных умений (речевых и социально-психологических), а также определяет, какой компонент требует особого внимания в ходе педагогической работы, помогает дифференцировать содержание педагогической работы в зависимости от результатов диагностики в классе.

2. В ходе исследования нами были адаптированы методики диагностики в соответствии со спецификой психического развития детей, испытывающих стойкие трудности в обучении. Адаптация данных методик предполагала детальное объяснение задания с использованием алгоритма выполнения с целью понимания инструкции детьми. Текстовый материал в диагностической методике мы заменили наглядностью, представленной сюжетными картинками и к каждой сюжетной картинке мы задавали школьникам дополнительные вопросы. Также для данной группы учащихся диагностика предполагала использование приема показа действия с помощью педагога или более сильного учащегося.

3. Проанализировав результаты исследования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования, мы выявили следующие их особенности у младших школьников, испытывающих стойкие трудности в обучении. Школьникам было сложно выразить свое мнение об абстрактных темах. Школьники боялись высказать собственное мнение, беспокоясь

о том, что они могут быть неправы или что их идеи будут отвергнуты другими, что затрудняло им выражение собственного мнения и позиции. Школьники были не до конца уверены в своих интересах, что также затрудняло выражение их мнения или позиции. Данные трудности объяснялись еще и неумением вести диалог в соответствии с грамматическими правилами русского языка. В устном и письменном высказывании дети допускали ошибки при словообразовании и склонении слов, путали окончания, неправильно согласовывали слова по падежам и временам. Они пропускали важные элементы рассказа, непоследовательно переходили от одной идеи к другой или использовали нелогичные аргументы. Дети испытывали сложности с поиском подходящих слов для выражения своих мыслей и идей, что приводило к повторам, использованию распространенных слов и фраз без учета контекста. Неумение определить важную для диалога информацию, подобрать соответствующие лексико-грамматические и синтаксические средства, логически выстроить высказывание, а также, неспособность выстраивать взаимодействие в ходе выполнения заданий, приводили в большем числе случаев к тому, что задание было не выполнено, или выполнено лишь частично. Таким образом, в процессе диагностического исследования мы получили подтверждение того, что все нарушения психологической сферы у данной группы детей, о которых мы также говорили в теоретической части исследования (п.1.2) проявились при диагностике универсальных учебных коммуникативных действий.

ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Модель педагогической программы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить цель и задачи формирующего этапа эксперимента.

Цель формирующего эксперимента состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной апробации педагогической программы формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования.

При разработке данной педагогической программы мы исходили из сформулированного понятия универсальных учебных коммуникативных действий, представленного в § 1.2., а также опирались на представление о локальной педагогической технологии Г.К. Селевко, позволяющей решать частные дидактические задачи в контексте обучения и развития обучающихся [106].

Основными элементами локальной педагогической технологии Г.К. Селевко являются интерактивные игры и упражнения, которые активизируют мышление и развивают познавательные навыки; работа в группе, которая помогает развивать коммуникативные навыки, сотрудничество и умение работать в коллективе; применение конкретных ситуаций и проблем, которые помогают учащимся применять знания на практике; индивидуальный подход к каждому ученику, учитывающий его индивидуальные особенности и потребности [106]. Использование данных приемов позволит организовать деятельность учеников по решению реальных проблем и задач, активно включая их в процесс коммуникации и сотрудничества.

В соответствии с поставленной целью мы определили следующие *задачи* формирующего этапа экспериментальной деятельности:

- определить принципы и обосновать целесообразность направлений педагогической деятельности по формированию двух видов умений (речевых и социально-психологических) в условиях инклюзивного образования;

- определить этапы, содержание и приемы педагогической работы по развитию у учащихся с трудностями в обучении универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования;

- определить педагогические условия реализации педагогической технологии в образовательном процессе и во внеурочной деятельности в условиях инклюзивного образования;

- определить направления создания специально организованной образовательной среды, предполагающей ее коммуникативную направленность, обеспечивающую формирования двух видов умений (речевых и социально-психологических) в условиях инклюзивного образования.

Основными принципами педагогической деятельности в процессе формирующего эксперимента явились:

1. принцип поэтапного формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования основывается на принципе «от простого к сложному» и позволяет педагогу учитывать индивидуальные особенности и способности каждого ученика. В соответствии с данным принципом процесс формирования данного вида действий в условиях инклюзивного образования разделен на несколько этапов.

2. принцип взаимосвязи развития речи и высших психических функций основывается на том, что развитие речи является одним из основных показателей развития когнитивных функций у детей. Данный принцип ориентирует на параллельно-последовательную работу по формированию у учащихся с трудностями в обучении речи и высших психических функций – мышления, памяти, внимания и другими высшими психическими функциями;

3. принцип системности педагогической работы заключается в создании системы, которая будет обеспечивать преемственность и последовательность

развития универсальных учебных коммуникативных действий. Каждый последующий уровень развития двух видов умений в условиях инклюзивного образования строится на основе предыдущего. При этом поэтапное решение задач предполагает последовательную смену приоритетной задачи на каждом из этапов.

4. принцип дифференцированного и индивидуального подхода, ориентирующий на учёт различного уровня развития речи и высших психических функций учащихся в условиях инклюзивного образования, степень сформированности у них речевых и социально-психологических умений. Реализация данного принципа осуществляется путем индивидуального подбора заданий, степени самостоятельности в их выполнении, степени оказания помощи, дифференциации приёмов работы с каждым школьником;

5. принцип специальной организации образовательной среды, обеспечивающей её коммуникативную направленность в рамках учебной и внеурочной деятельности. Реализация этого принципа предполагает согласованную деятельность педагогов, психологов, логопедов (дефектологов), родителей по развитию у учащихся универсальных учебных коммуникативных действий на основе индивидуальных особенностей учащихся в условиях инклюзивного образования и целей педагогической работы. Эта работа должна проводиться в учебно-образовательном процессе в ходе уроков, индивидуальных занятий, во внеурочной деятельности, обеспечивая коррекционную направленность образовательного процесса.

В соответствии с принципом поэтапного формирования коммуникативной деятельности мы выделили три этапа формирования универсальных учебных коммуникативных действий, на каждом из которых работа ведётся в рамках трёх основных направлений [164].

Первое направление педагогической работы – развитие высших психических функций, которое предполагало развитие психических процессов школьника. Также данное направление включало развитие сенсомоторных навыков и мотивации к обучению, так как учащиеся со стойкими трудностями в обучении

склонны к отвлекаемости, имеют проблемы с переключением внимания, с запоминанием информации и ее воспроизведением, имеют ограниченные возможности абстрактного и логического мышления, творчества и воображения.

Второе направление педагогической работы – развитие речевых умений. В рамках данного направления ведется работа по знакомству детей с новыми словами, запоминание их значения и использование в активной речи; знакомство детей с основными грамматическими правилами и формирование умения правильно их применять в процессе построения предложения; формирование умения у детей слушать и понимать речь других людей, следить за порядком слов в предложениях и улавливать смысл высказывания; формирование умения у детей правильно интонационно окрашивать речь при чтении вслух и передавать эмоциональный оттенок текста; формирование умения у школьников задавать вопросы, отвечать на вопросы, описывать события, рассказывать истории и поддерживать диалог с другими людьми; формирование умения организовывать свои мысли и идеи в логическую последовательность, правильно структурировать тексты и выстраивать аргументацию.

Третье направление – развитие социально-психологических умений. В рамках данного направления ведется работа по развитию эмпатии, понимания и соблюдения правил взаимодействия; адекватного выражения своих мыслей и чувств, уважения точки зрения других людей, избегания конфликтов; распознавания своих эмоций и эмоций других людей, адекватного выражения своих эмоций и понимания, как их эмоциональное состояние влияет на поведение и отношения с окружающими.

При этом, на каждом из трёх этапов одно из направлений педагогической работы являлось ведущим, в то же время велась параллельная работа по двум другим направлениям [164].

На **I этапе** ведущим направлением было *развитие высших психических функций*, предполагающее развитие процессов внимания (концентрации, переключения и распределения); развитие процессов абстрактного и логического

мышления. Развитие мотивации к обучению предполагало развитие умения устанавливать малые и достижимые цели, которые ребенок сможет выполнять, поощрение и похвала со стороны учителя даже за самые незначительные усилия и достижения ребенка, обозначение прогресса и улучшения в процессе обучения школьника. Также в содержание первого этапа предполагало развитие мелкой моторики руки учащихся.

Развитие *речевых умений* было акцентировано на развитии умения *задавать вопросы, и расширении лексического запаса*, включающее знакомство учащихся с новыми словами, обучение их узнаванию и запоминанию их значения, а также использование в активной речи, первичное знакомство детей с основными грамматическими правилами русского языка.

Развитие *социально-психологических умений* на данном этапе было акцентировано на *развитие эмпатии, понимании и соблюдении правил взаимодействия*, заключающееся в примере педагога, как быть эмпатичными, давая детям инструкции и выводы на основе ситуаций из их повседневной жизни, распознавании и назывании своих эмоций и эмоций других людей, обучении как совместно играть и помогать друг другу.

Содержательная динамика этапов формирующего эксперимента определяется онтогенетической закономерностью развития форм общения у ребёнка, что нашло отражение в выделенном нами принципе поэтапного формирования универсальных учебных коммуникативных действий. Эта закономерность определила выбор наиболее эффективной для каждого этапа формы взаимодействия ребёнка, испытывающего стойкие трудности в обучении, обеспечивающей решение педагогических задач.

На первом этапе формой взаимодействия является «*ученик – учитель*», что связано с ведущей ролью педагога, который стимулирует интерес к учебным предметам, создает положительную обстановку в классе, одобряет и поощряет успешные достижения учащихся, помогает преодолевать трудности и формирует

уверенность в своих силах. По мере освоения коммуникативных умений, развития высших психических функций, составляющих психологическую базу речи, степень самостоятельности ребёнка в коммуникации будет возрастать. Но на начальном этапе ведущей остаётся роль учителя. Содержание видов деятельности здесь будет направлено на организацию совместной практической деятельности с ребёнком со стороны взрослого (учителя), положительного эмоционального отношения к друг другу (партнера по деятельности выбирает ребенок).

Формы обучения. Решение задач на первом этапе достигается как в процессе использования урочной, так и внеурочной форм обучения. В связи с недостаточным развитием на первом этапе педагогической работы высших психических функций и мотивации к учебной деятельности, приоритетной формой обучения в начале является внеурочная деятельность.

Виды деятельности. Экскурсии, занятия с психологом с включением игр-драматизаций, игр-пантомим, игр и упражнений с использованием физической активности, игр с элементами соревнования и состязания; задания на развитие мелкой моторики руки (вырезания, складывания пазлов, плетения) Данные виды деятельности проводим в основном в процессе внеурочной деятельности.

Результат: достаточная сформированность высших психических функций, которые являются предпосылками успешного формирования социально-психологических и речевых умений – внимания, восприятия, мышления; уровень развития словарного запаса, достаточный для умения формулировать вопросы, понятные собеседнику; у младших школьников сформировано положительное эмоциональное отношение к совместной деятельности, чувство эмпатии.

На **II этапе** ведущим направлением было *развитие речевых умений* у младших школьников в условиях инклюзивного образования, предполагающее продолжение работы над расширением лексики, активного закрепления грамматических правил русского языка и формирование умения правильно их применять в процессе построения простого предложения; формирование умения у детей

слушать и понимать речь других людей следить за порядком слов в предложениях и улавливать смысл высказывания; умения у школьников задавать вопросы, отвечать на вопросы простым предложением.

Развитие *социально-психологических умений* на данном этапе было акцентировано на создание стимулирующей и поддерживающей обстановке в классе для комфортной работы в классе; предоставление младшим школьникам возможности выбирать задачи для решения; деление заданий на маленькие шаги, чтобы дети могли чувствовать прогресс и достигать поставленных целей; поддержание их позитивных усилий и успехов, даже если их результат не всегда идеален.

Развитие *высших психических функций* на данном этапе было акцентировано на развитие навыков анализа, сравнения, классификации и синтеза информации, предполагающее развитие логического мышления (классификация, последовательность, аналогия) и развития вербального мышления (ассоциации).

Таким образом, к примеру, мы формируем у учащихся в условиях инклюзивного образования умение строить понятные для собеседника высказывания. Данная задача является первичной. На фоне решения этой задачи происходит формирование умения обращаться за помощью и предлагать сотрудничество.

Ведущей *формой взаимодействия* на втором этапе становится система «ученик – сверстник», которая постепенно выстраивается наряду с системой «ребенок – взрослый». Содержание видов деятельности на данном этапе будет направлено на организацию деятельности учащихся со стороны взрослого таким образом, чтобы совместная деятельность учащихся была направлена на достижение определенного результата, а также эмоционально положительного отношения друг к другу (партнера по деятельности выбирает педагог).

Форма обучения: урочная и внеурочная. На данном этапе приоритет использования урочной деятельности меняется – она выходит на первый план, так как у данной группы детей внимание становится более устойчивым, восприятие более организованным, у детей появляется мотивация к учебной деятельности.

Виды деятельности: логические игры и задачи, которые развивают навыки анализа, сравнения, классификации и синтеза информации в урочной деятельности (задания на сопоставление, составление серий, определение закономерностей, решение задач-ситуаций – на составление порядка действий или прогнозирование последствий действий, группировка предметов, слов или изображений по определенным признакам); чтение с ведением дневника новых слов, объяснение их значений, ведение читательского дневника, беседы на интересные для детей темы с использованием новых слов и выражений, парные или групповые игры на составление ребусов и кроссвордов с новыми словами; ролевые игры на разучивание ситуаций в общении

Результат: сформированные на достаточном уровне речевые умения, которые предполагают развитие умения задавать вопросы и выражать свои мысли на уровне перечисления фактов, слушать и аргументировать свою точку зрения, принимать активное участие в уроке, выбирать интересные для них способы решения задачи и предлагать сотрудничество. Учащиеся умеют организовать совместную деятельность таким образом, чтобы она была направлена на достижение определенного результата.

На **III этапе** ведущим направлением было развитие *социально-психологических умений* у младших школьников в условиях инклюзивного образования, предполагающее работу по формированию умений работы в команде, избегания конфликтов; распознавания своих эмоций и эмоций других людей, управления своими эмоциями, адекватного их выражения и понимания, как их эмоциональное состояние влияет на поведение и отношения с окружающими,

Развитие *речевых умений* было акцентировано на развитие умения у детей правильно интонационно окрашивать речь при чтении вслух и передавать эмоциональный оттенок текста; описывать события, рассказывать истории и поддерживать диалог с другими людьми; формирование умения организовывать свои мысли и идеи в логическую последовательность, правильно структурировать тексты и выстраивать аргументацию.

В ходе развития *высших психических функций* продолжают решаться *задачи* на развитие навыков анализа, сравнения, классификации и синтеза информации, предполагающее развитие логического мышления (классификация, последовательность, аналогия) и развития вербального мышления (ассоциации).

Ведущей *формой взаимодействия* на третьем этапе остаётся взаимодействие «*ученик – сверстник*». Динамика в содержании деятельности на данном этапе будет связана с организацией самостоятельной совместной деятельности младших школьников с трудностями в обучении в паре и в группе.

Форма обучения: внеурочная и урочная. На данном этапе приоритеты форм обучения снова меняются, и на первый план снова выходит внеурочная деятельность, но специфика её несколько иная, чем на первом этапе. На третьем этапе внеурочная деятельность выступает не с целью формирования положительного эмоционального отношения к совместной деятельности, организованной педагогом, а как средство организации взаимодействия в самостоятельной деятельности детей.

Виды деятельности: наблюдение, эксперимент, исследовательскую деятельность, работу с книгой, решение проблемных ситуаций с последующим объяснением мы проводили в рамках урочной деятельности. Конкурсы, разыгрывание реальных ситуаций, решение занимательных задач, оформление стендов и информационных уголков нами были организованы в рамках занятий внеурочной деятельности.

Результат: сформированные речевые умения, позволяющие сформулировать понятное для собеседника высказывание как в диалоге, так и в монологе, построенное в соответствии с грамматическими нормами русского языка и, как следствие, сформированные

Реализация задач на каждом из этапов предполагает создание *специальных образовательных условий*, способствующих формированию двух видов умений (речевых и социально-психологических) в условиях инклюзивного образования.

Специальные условия включают в себя в первую очередь, разработку адаптированной основной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития, кадровое обеспечение, предполагающее наличие педагогических кадров (учителя, педагоги дополнительного образования, специалисты психолого-педагогического сопровождения), владеющих определенными знаниями и навыками в использовании специальных методов по формированию речевых и социально-психологических умений у учащихся с трудностями в обучении в урочной и внеурочной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

В свою очередь в образовательном учреждении следует создать условия для повышения квалификации педагогических работников, консультативной поддержки педагогов и родителей по вопросам формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования. С этой целью разработана программа повышения квалификации для педагогов «Формирование универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования», которая направлена на формирование профессиональных компетенций у педагогов в данной области, представленная в Приложении 8. Помимо обучения по программе повышения квалификации, готовность педагогов к работе по формированию данного вида действий требует проведения консультаций и открытых занятий для педагогов, где показано формирование коммуникативных компетенций в условиях инклюзивного образования.

Материально-техническое обеспечение – следующее условие успешного формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования. Материально-техническое обеспечение предполагает наличие специально оборудованного кабинета психолога для проведения работы по развитию высших психических функций, а также оборудование учебного кабинета для организации парной и групповой работы младших школьников с трудностями в обучении с возможностью свободного выбора парты и партнера

во время урочной деятельности. Это может быть обычная классная комната, но используемая во время проведения занятий.

Учебный и дидактический материал также относится к материально-техническому обеспечению образовательной среды и предполагает наличие, в первую очередь, раздаточного материала в виде натуральной, иллюстративной наглядности, материала на печатной основе для выполнения заданий в виде парной или групповой работы, необходимой атрибутики для разыгрывания вымышленных и реальных ситуаций.

В соответствии с поставленной целью, задачами, принципами, выделенными этапами, условиями формирования универсальных учебных коммуникативных действий, мы разработали педагогическую программу их формирования в условиях инклюзивного образования, предполагающую её внедрение в содержание предметных областей.

3.2. Содержание педагогической программы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования

Формирующий этап эксперимента проводился на базе СОШ х. Верхнеподпольный Аксайского района Ростовской области, Школа № 115 Ростова-на-Дону, а также на кафедре «Дефектология и инклюзивное образование» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета. Экспериментальную группу составили 52 учащихся младших классов со стойкими трудностями в обучении, обучающиеся в условиях инклюзивного образования. Учащиеся контрольной группы 1 в формирующем эксперименте участия не принимали.

Формирующий эксперимент проводился в период с октября 2016 г. по май 2022 г. в форме парной, подгрупповой и фронтальной организации урочной деятельности, а также внеурочной деятельности. Учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования, психологи были задействованы в педагогиче-

ческой работе, проводимой в соответствии с тематическим планом формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования, который представлен в Таблицах 5,6,7. Также проводились консультации для педагогов, в ходе которых были представлены задачи, решаемые на каждом из этапов педагогической работы, а также показаны различные виды деятельности, осуществляемые в урочной и внеурочной формах обучения.

В соответствии с моделью по формированию универсальных коммуникативных учебных действий в условиях инклюзивного образования (§ 3.1.) было разработано содержание педагогической программы по развитию речевых и социально-психологических умений.

Педагогическая работа проводилась нами в три этапа.

На *первом этапе* центральной задачей являлось развитие высших психических функций и сенсомоторных навыков, внимания, абстрактного и логического мышления. Решение данной задачи включало в себя формирование учебной мотивации, сенсомоторное развитие.

На данном этапе все задания дети выполняли в процессе совместной деятельности с учителем. Учитель принимал участие в играх и при выполнении всех заданий совместно с учащимися как во время урочной, так и внеурочной деятельности.

Формирование *учебной мотивации* у школьников осуществлялось в урочной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность включала в себя классные часы и психокоррекционные занятия, организованные педагогом-психологом в виде игровой деятельности, которая была представлена коммуникативными играми «Тропинка», «Слушай команду», «Прикосновения», «Встреча», «Запрещенное движение», «Вежливые слова», «Пantomимы». С целью повышения мотивации к деятельности педагог использовал систему поощрений – поощрением служило изображение звездочки. Педагог участвовал в играх совместно с детьми. Сначала дети затруднялись выполнять какие-либо движения, не всегда следовали

примеру и инструкции. Учитель в подобных случаях выполнял движение вместе с учеником.

Урочная деятельность включала проведение нестандартных уроков, в процессе которых наибольший интерес у школьников вызывали «Урок-путешествие», «Урок-игра», «Урок-экскурсия». Например, уроки по предмету «Окружающий мир» мы проводили по типу «урок-путешествие» раз в две недели с целью закрепления пройденного материала. Для формирования навыка исследовательской деятельности и повышения мотивации к учебной деятельности учитель использовал образ какого-либо сказочного героя, который в течение урока задавал им вопросы, давал задания. В течении урока дети работали в группе, где учитель совместно с детьми решал проблемные ситуации сказочного героя.

Сенсорное развитие мы осуществляли также в процессе урочной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность была представлена экскурсиями на природу и занятиями с психологом. Во время экскурсий на природу после проведения ознакомительного рассказа и показа растений на школьном дворе мы проводили дидактические игры с природным материалом. Например, во время первой экскурсии, которая проводилась осенью, мы предлагали игру «Угадай дерево» – раздавали детям листья разных деревьев, уточняли их цвет, размер, затем по команде учителя детям предлагалось подойти к тому дереву, с которого они держали лист.

Также во время экскурсий в природу учитель организовывал совместный сбор природного материала для дальнейшей работы с ним во время урочной деятельности, а именно, уроков технологии. Также во время урочной деятельности были включены фрагменты заданий по развитию тактильных восприятий через игру с песком, глиной, пластилином, выполнение заданий на ощупывание предметов с разными фактурными поверхностями.

В систему занятий с психологом мы включили игры и упражнения на сопоставление предметов и их названий или цветом, задания на составление серий

по росту, по количеству ног у животных, задания на последовательность количества предметов, упражнения на соотнесение звука с его источником и на дифференциацию неречевых звуков; игры и упражнения на узнавание материалов при соприкосновении с ними (металл, пластмасса, бумага, крупа) – их различение по фактуре, температуре, вязкости и т.д. [104].

Развитие *мелкой моторики* мы осуществляли во время урочной и внеурочной деятельности. Урочная деятельность была представлена уроками технологии и изобразительного искусства. На уроках изобразительного искусства с целью повышения мотивации детей мы использовали нетрадиционные технологии рисования, а также проводили лепку из пластилина. Например, во время урока по изобразительному искусству с использованием метода пластилинографии «Золотые рыбки», мы предлагали детям задание изготовить рыбок из пластилина, применяя приемы надавливания, размазывания, ощипывания, вдавливания. Использование данных приемов позволило не только развивать мелкую моторику, но и поддерживать интерес детей на протяжении всего урока, выполнять задачи по образцу и словесному указанию учителя.

Внеурочную деятельность по развитию мелкой моторики мы проводили в качестве классных часов, куда мы включили пальчиковый игротренинг и играми на развитие мелкой моторики, а также игры с мячом О.И. Крупенчук, Т.А. Воробьевой [61]. Особый интерес вызвали у школьников пальчиковые игры с небольшими мячиками (сжатие мячика, перекаты из одной руки в другую, перебирание мяча пальцами поочередно), которые сопровождались четверостишьями.

Развитие восприятия осуществлялось во время занятий с психологом, используя программу Н.В. Бабкиной «Программа занятий по развитию познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития» [13]. Педагогическая работа по формированию интеллектуальных процессов предполагала проведение игр и упражнений на концентрацию, устойчивость и переключение внимания: «Слушаем тишину», «Четыре стихии», «Запомни звуки», «Найди нужный предмет», «Живые картины», «Найди ведущего», «Поём

вместе», «Рыба, птица, зверь». В процессе организации и проведения данных игр, учащиеся прислушивались и запоминали окружающие звуки, внимательно слушали команды и выполняли их, в течение короткого времени пытались найти взглядом предметы с обозначенными признаками – таким образом, у школьников постепенно формировалась усидчивость и развивалась способность к переключению внимания [13].

Решая задачу развития интеллектуальных процессов, во процессе психокоррекционных занятий было организовано проведение упражнений на формирование слуховой, зрительной и словесно-логической памяти: «Разноцветная лесенка», «Инопланетяне», «Фигуры», «Запомни на слух», «Эстафета слов», «Запомни цвет», «Стоп», «Группировка слов», «Ассоциации», «Рисуем схему», «Ключевые слова». Во время проведения игр дети старались запомнить цвет карточек и их расположение, воспроизвести по памяти «инопланетянина» из геометрических фигур, описать спрятанную картинку, повторить цепочки слов. Школьники испытывали трудности при запоминании большого количества фигур, не запоминали мелкие детали на картинке, путали воспринимаемые слова на слух и воспроизводили только 2-3 слова [13].

Задача обогащения *словарного запаса* младших школьников решалась в урочной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность была представлена экскурсиями на природу, в школьную библиотеку, в магазин, на почту. Знания, приобретенные в процессе наблюдений во время экскурсий, мы закрепляли в процессе психокоррекционных игр и упражнений на развитие интеллектуальных процессов.

Например, после проведения экскурсий в библиотеку и в магазин, школьникам предложили поиграть в игру на развитие объема внимания «Найди нужные предметы»: разделить на 2 команды, первой команде найти как можно больше предметов на тему: «Продуктовый магазин», второй – «Библиотека». Также после экскурсий в природу, в процессе которых дети наблюдали погодные явления, закрепляли в словарном запасе словосочетания: «солнечная погода», «ветреный

день», «пасмурная погода», «облачное небо», «ясное небо» и т.д. Для введения в активный словарь названия деревьев (клён, кленовый лист, ель, еловая шишка, дуб, дубовый лист и т.д.), детям предлагалось упражнение «Ассоциации»: учащиеся получили карточки с картинками и задание – с какими словами у них ассоциируются данные картинки (например, кленовый лист – клён, парк, осень, прогулка, солнечная погода и т.д.).

Обогащение словарного запаса также осуществлялось на уроках литературного чтения, окружающего мира, изобразительной деятельности. С этой целью на уроках литературного чтения мы использовали чтение текстов, разбор значений новых слов и составление простых предложений из них. Обогащению словарного запаса также способствовало ведение индивидуальных словариков, куда дети записывали новые слова и составленные школьниками простые предложения.

В уроки окружающего мира мы включили упражнения на сенсорное развитие, которые были уже хорошо знакомы детям: «Исправь ошибки» и «Чудесный мешочек». Во время которых вводили в активный словарь качественные характеристики предметов и явлений природы.

В уроки по изобразительному искусству мы включили также упражнения на сенсорное развитие, а именно, на цветовосприятие: «Кораблик», «Гусеница», в процессе которых закрепляли названия цветов и их оттенков, форм.

Данные виды деятельности на уроках предполагали наличие большого объёма наглядности (предметный, фразовых, сюжетных и серийных картинок), так как учащиеся часто путали некоторые понятия, например части суток и времена года, затруднялись подбирать прилагательные к нужному существительному.

Таким образом, результатом работы по формированию высших психических функций на подготовительном этапе явилось расширение словарного запаса

детей, уточнение их понятийной базы, чему способствовала параллельно проводимая работа по развитию сенсорных функций, умению наблюдать, запоминать в процессе экскурсий, игр, а также учебной деятельности.

Развитие *социально-психологических умений* на первом этапе мы начали с *развития эмоционально положительного отношения друг к другу*, которое осуществлялось во время внеурочной и урочной деятельности в процессе психокоррекционных занятий и классных часов, а также уроков физической культуры. С целью развития эмоционально положительного отношения к совместной деятельности на коррекционно-развивающих занятиях психологом были использованы коммуникативные игры Л.М Шипицыной, О.В. Защиринской «Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками» [133]. В процесс занятий были включены такие игры как «Тропинка», «Встреча», «Слушай команду», «Запрещено движение». Данные упражнения способствовали развитию согласованности совместных действий учащихся. С этой же целью проводились подвижные игры на уроках физической культуры: «У медведя во бору», «Узнай по голосу», «Защита крепости», «Карусель», «Сова», которые, как и коммуникативные игры, способствовали развитию положительного отношения друг к другу и совместной деятельности.

Во время проведения классных часов также после проведения экскурсий в библиотеку, магазин, почту, беседы с учителем, почтальоном, продавцом, с целью формирования положительного отношения друг к другу и воспитания коллективных навыков, а также закрепления нового словаря, были организованы и проведены сюжетно-ролевые игры: «Магазин», «Школа», «Семья», «Поликлиника», «Почта». В процессе сюжетно-ролевых игр учитель выступал как равноправный партнёр с учащимися, выполняя сначала главную роль, затем – второстепенную.

Решая задачу *формирования умения понимать различные позиции и точки зрения*, мы использовали методику развития умения видеть проблемы А.И. Савенкова, включая задания «Продолжи рассказ», «Составь рассказ от имени дру-

того персонажа», «Составь рассказ, используя данную концовку» в процессе внеурочной деятельности [104]. Так как у школьников на первом этапе еще не были сформированы умения построения связного высказывания, мы немного модифицировали данные задания и предложили детям рассказать о своих чувствах отдельными словами или словосочетаниями. Например, детям была предложена фраза: «Мальчик бежал по улице, споткнулся и упал...» – «Как ты думаешь, какие чувства испытал мальчик? Его мама? Его друг?» [104]

На данном этапе формирующего эксперимента в условиях инклюзивного образования также решалась задача формирования речевых умений, а именно, начали работу по развитию умения *задавать вопросы*. Решение данной задачи осуществлялось как в процессе урочной деятельности. На уроках математики, например, мы использовали прием «образец учителя», когда решение задачи дети осуществляли по вопросам, которые учитель задавал ученикам (на какой вопрос нужно ответить в задаче? что мы должны знать, чтобы ответить на вопрос? как найти неизвестное число? как проверить, что задачу решили верно?) Сначала учитель давал образец составления вопросов к задаче, затем предлагал решать детям задачи, работая в парах и задавая по очереди друг другу вопросы согласно образцу.

На *втором этапе*, который продолжался с октября 2017 г. по май 2018 г. Центральной задачей являлось *формирование речевых умений*. Решение данной задачи включало в себя развитие способности отвечать на вопросы, умения организовывать свои мысли в логическую последовательность, умение точно выражать свои затруднения.

Формой взаимодействия на втором этапе формирования коммуникативных действий являлась «ребенок – сверстник», когда педагог является лишь организатором деятельности учащихся таким образом, чтобы их совместная деятельность была направлена на достижение определенного результата. Учитель старался не участвовать в деятельности детей, а только давал инструкцию к выполнению задания и оценивал результат.

Формирование умения получать сведения при помощи вопросов мы осуществляли на уроках по русскому языку, литературному чтению и изобразительному искусству.

На уроках литературного чтения мы использовали прием чтения произведений по цепочке и по ролям. С этой целью мы специально подбирали тексты, которые содержали максимальное число вопросов и ответов. Например, чтение небольшого рассказа «Как Сашу торопливость подвела», стихов-диалогов: «Жужжащий стих», «Как живете?», «Волк и лиса», «Где гостил, ты, ёжик?». При обучении чтению по ролям мы сначала использовали чтение произведения учителем с пояснением, так как детям было сложно определить конец вопроса одного героя и начало ответа другого героя.

Во время проведения уроков по русскому языку мы продолжили работу над формированием умения задавать вопросы, которую начали на первом этапе. На втором этапе мы усложнили задания в процессе работы над содержанием текста, в котором были описания какого-либо события или явления. Для этого мы предлагали учащимся после прочтения небольшого текста заполнить таблицу с вопросами [Таблица 3]. На уроках мы использовали парную и групповую формы обучения.

Таблица 3

Пример таблицы для формирования первоначальных умений задавать вопросы у младших школьников

Кто? (Что?)	Какой?	Что делал(а)?	Когда? (Где?)
-------------	--------	---------------	---------------

Задания по заполнению таблицы мы давали постепенно. Сначала таблица состояла из одного столбца с вопросами «Кто?», «Что?», затем по мере усвоения детьми школьной программы, мы добавляли по одному вопросу.

На начальной ступени усвоения школьниками слов, отвечающих на вопросы «Кто?», «Что?», мы использовали небольшие тексты. Например, после прочтения и коллективного обсуждения текста из учебника русского языка 2 класса «Обезьяна и горох», дети в классе были разделены на пары – «сильный»

и «слабый» учащийся. Каждая пара школьников получила раздаточный материал: пустые таблицы с вопросами и варианты ответов на отдельных листах бумаги. «Сильный» учащийся в паре задавал вопрос, например, «Что потеряла обезьяна?». Второй учащийся выбирал правильный ответ на карточке, помещал свой вариант ответа в нужную колонку таблицы, затем должен был дать ответ полным предложением.

Во время выполнения данного задания дети не испытывали затруднений при соотнесении вопроса и ответа и легко помещали ответ в нужную колонку таблицы. Затруднения заключались в составлении вопросов и ответов полными предложениями и требовался образец педагога.

По мере изучения школьниками слов, отвечающих на вопросы «Какой?», «Какая?», «Какие?», а также «Что делает?», «Что сделает?», мы усложняли тексты, увеличивали количество вопросов и, соответственно, колонок в таблице. Например, во время прочтения небольшого рассказа из учебников «Волки и луна» и отрывка из «Сказки о царе Салтане» А.С. Пушкина мы также предложили детям парную форму выполнения задания. Дети получили раздаточный материал: таблицы с вопросами и варианты ответов. На данном этапе формирования умения задавать вопросы школьники по мере заполнения колонок таблицы формулировали вопросы, например, «Кто завыл на луну?», «Что сделали волки?», «Какая растет ель?» и т.д. На данной ступени дети испытывали затруднения при составлении предложения, а именно, пропускали слова, поэтому терялся смысл фразы. В этом случае «сильный» ученик задавал собеседнику дополнительный вопрос так, чтобы новое предложение было понятно по смыслу. Таким образом параллельно проводилась работа по формированию умения строить понятные для собеседника высказывания.

После того, как дети научились строить понятные собеседнику вопросы, мы закрепляли данное умение на уроках изобразительного искусства, задавая друг другу вопросы по закрытой картинке «Рисуем пейзаж акварелью». Перед выполнением данного упражнения школьникам было дано домашнее задание

нарисовать акварелью несложный пейзаж (например, морской пейзаж или осенний пейзаж) и принести готовые работы на урок. Во время урока дети были разделены на пары. Пара школьников садятся спиной друг к другу, у одного – чистый лист бумаги и акварельные краски, у другого – готовый пейзаж. Школьнику с чистым листом бумаги необходимо было выполнить такую же работу, как у собеседника, задавая вопросы. Например, «Какое время года изображено на картине?», «Какая погода изображена на картине?», «Какая местность изображена на картине?» и т.д.

Формирование умения строить понятные для собеседника высказывания мы осуществляли на уроках русского языка, литературного чтения и окружающего мира. На уроках русского языка и литературного чтения мы формировали у школьников данное умение в процессе обучения детей задавать вопросы, а также составления план по прочитанному произведению и пересказа по данному плану или по иллюстрации к произведениям.

Ведение читательского дневника – еще один прием, который был использован с целью развития умения строить понятное высказывание, а также развивать навыки чтения и анализа произведений литературы. Он позволяет детям систематизировать свои мысли, рефлексировать о прочитанном и выражать свои впечатления. Сначала учитель задавал детям вопросы о прочитанном, затем предоставлял время для регулярного ведения читательского дневника в специально выделенное время на уроке.

Также формирование у школьников умения строить понятные высказывания мы осуществляли на уроках окружающего мира. Например, на уроке обобщения и систематизации знаний на тему «Вещества», учащиеся были поделены на три группы, каждой из которых было дано задание. Задание для первой группы – рассказать о твердых веществах, найти в классе твердые тела и привести примеры. Задание для второй группы – рассказать о жидкостях, найти в классе примеры. Задание для третьей группы – найти газы и рассказать об их свойствах.

При выполнении задания школьники должны были построить ответ связным, грамматически правильно оформленным предложением, что сначала вызвало затруднение у школьников – дети путали последовательность слов в предложении. Чтобы построить предложение, понятное другой группе, каждая группа получила серию мнемокартинок, значение которых подробно объяснялись учителем. Далее дети пытались разложить в правильной последовательности в соответствии с последовательностью слов в предложении. Если предложенная мнемокартинка была сложна школьнику для запоминания, учитель предлагал нарисовать собственную мнемокартинку и обозначить ей слово, что значительно облегчило выполнение данного задания школьникам.

Все вышеперечисленные речевые умения на втором этапе мы закрепляли во время внеурочной деятельности, таким образом осуществляя *формирование у школьников умения формулировать свои затруднения*. Так как решение данной задачи помимо формирования умения грамматически правильного и понятного высказывания предполагает создание психологического комфорта, умение формулировать свои затруднения осуществлялось психологом на психокоррекционных занятиях и во время проведения классных часов. В основном такие условия создавались во время организации и проведения коммуникативных групповых упражнений, игр-драматизаций, игр-инсценировок при участии педагога-психолога.

Например, при проведении классного часа, школьникам было дано задание смастерить «цветик-семицветик». Каждый ученик получал задание от учителя, и дети склеивали из цветной бумаги разноцветный цветок. После выполнения задания учитель предложил поиграть в игру-драматизацию «Цветик-семицветик» - оторвать лепесток от цветка и со словами «Лети, лети лепесток, через запад на восток, через север, через юг, возвращайся, сделав круг, лишь коснёшься ты земли, быть, по-моему, вели. Вели, чтобы...» рассказать о подарке, который бы ученик подарил всем в классе.

Сначала учитель вместе с детьми проговаривал фразу из сказки, затем каждый ученик заканчивал предложение. Выполняя упражнение таким образом, у школьников получалось сформулировать понятное предложение для одноклассников, причём грамматические ошибки дети допускали очень редко – в основном в том случае, когда не знали, как закончить фразу.

Дидактическая игра «Магазин игрушек» представляет собой задание более усложнённого варианта. Школьникам предложили представить, что они пришли в магазин игрушек, но, чтобы купить игрушку, нужно её описывать, не называя. Учитель давал образец, например, ««Здравствуйте! Я хочу купить у вас игрушку. Она круглая, резиновая, умеет прыгать, с ней любят играть дети». «Продавец» подаёт покупателю мяч.

На первых этапах выполнения данного задания у школьников наблюдались затруднения при подборе прилагательных при описании загаданного предмета, детям удавалось найти только один-два признака. При затруднении «продавца» дать нужный предмет, учитель задавал вспомогательные вопросы, чтобы помочь детям подобрать больше качественных прилагательных.

Также на втором этапе развития данного вида учебных действий в условиях инклюзивного образования мы продолжали развивать социально-психологические умения, которые предполагали формирование умения проявлять активность при решении разнообразных задач, умений обращаться за помощью и предлагать помощь и сотрудничество. Решение вышеперечисленных задач осуществлялось как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Так как проявление активности учащихся зависит от психологического комфорта и развития мотивационной сферы младших школьников, то главной задачей при *формировании умения проявлять активность при решении разного рода задач* было повысить заинтересованность учащихся. С этой целью было запланировано проведение нестандартных уроков, например, урок на открытом воздухе: учитель и ученики проводили урок в парке, где изучали окружающую природу, растения, наблюдали, собирали образцы и т.д.

Примером может служить обобщающий урок по литературному чтению «Герои сказок», где школьникам предлагалось отправиться в воображаемое путешествие в сказки разных авторов и, выполняя задания, в конце урока ответить на вопрос: что объединяет всех героев из прочитанных сказок? чему они нас могут научить? В течение урока школьники собирали из слогов имена героев сказок, соотносили названия произведений с их автором, отгадывали героя по описанию внешнего вида и черт характера, читали отрывки из сказок по ролям, работая в парах и малых группах. На протяжении всего урока у школьников сохранялась положительная мотивация выполнения заданий, и активность при выполнении заданий у всех детей была высокой, даже в тех случаях, когда дети затруднялись построить связное монологическое высказывание или не знали ответа на вопрос.

Формирование умений обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество мы осуществляли как во время урочной, так и во время внеурочной деятельности, которая предполагала уроки вежливости, викторины вежливости, занятия по этикету. Например, одна из викторин о вежливости предполагала подготовленные учителем вопросы, связанные с правилами хорошего тона и этикета, а также ситуации, в которых нужно проявлять вежливость. Класс был разделен на группы, учитель задавал вопросы каждой группе по очереди, победителем являлась группа, набравшая наибольшее количество правильных ответов. Также во время классного часа проводилось чтение и обсуждение историй о вежливости, включающих разные ситуации. После прочтения или рассказа ситуаций учитель обсуждал их с учениками, задавал вопросы, чтобы пробудить интерес и стимулировать обсуждение, ученики пытались делиться, какие решения они приняли бы в подобных ситуациях.

Во время урочной деятельности использовался прием разыгрывания ситуаций из литературных произведений, а затем, и жизненных ситуаций. Например, на одном из уроков безопасности жизнедеятельности на тему «Правила вежливости» ученикам предлагалось в ролевой игре продемонстрировать правила вежливого поведения при встрече в коридоре школы. Учитель демонстрирует пра-

вильное поведение и знакомит учеников с правилами: улыбнуться и поздороваться с теми, кого видишь; уступить дорогу и пропустить других; не разговаривать с сопровождающими учителями или другими людьми, проходящими мимо; не толкаться и не создавать помехи при передвижении. Учитель обсуждает с учащимися итоги разыгрывания, задает ученикам вопросы и проводит небольшую рефлексию на эту тему.

Также во время проведения классных часов, мы включили упражнения «Так будет справедливее», «Интервью», «На улице», которые предполагали составление проблемных вопросов по тексту детьми одной группы и ответы детей второй группы. Затем группы менялись заданиями.

При выслушивании высказываний детей мы не давали оценку их ответам, задавая вопросы «Все согласны?» или «Кто поступил бы так же?», притом необходимо было следить, чтобы во время дискуссии не возникал спор. После дискуссии мы проводили с учащимися беседу – что способствовало достижению результата, а что мешало. Анализируя в конце беседу, мы подводили детей к тому, что взаимодействие в группе будет результативным только при соблюдении определенных условий или правил, например, не перебивать говорящего, дожидаться, пока собеседник закончит говорить, обращаться к собеседнику по имени.

На данном этапе формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования мы продолжили работу над *развитием высших психических функций*, которая предполагала обучение младших школьников процессам сравнения, классификации, анализа, а также развитие мелкой моторики руки, которое мы осуществляли в процессе урочной деятельности.

Вербально-логическое мышление у учащихся мы развивали, включая дидактические упражнения в урочную деятельность на развитие познавательных процессов Н.В. Бабкина [13]. С этой целью мы использовали в основной части уроков по русскому языку, математике, окружающему миру, литературному чтению упражнения на формирование познавательных процессов. На уроках лите-

ратурного чтения мы использовали упражнение «Исключи лишнее» после прочтения нескольких сказок о животных. Например, после прочтения русской сказки «Напуганные медведь и волки» и африканской сказки «Похождения дикого кота Симбы», школьникам было предложено найти из ряда слов из одной сказки затерявшееся слово из другой сказки: кот, гиппопотам, баран, козёл.

Упражнение «Составление предложений», которое предполагало развитие способности устанавливать связи между предметами и явлениями, создавать целостные образы из разрозненных предметов проводилось на уроках литературного чтения и окружающего мира. На уроках окружающего мира после изучения темы «Природные часы: календарь и компас» мы разделили детей на несколько подгрупп, каждой из которых было предложено три слова, не связанные между собой по смыслу, например, «компас», «солнце», «медведь». Задание заключалось в составлении предложений, которые должны были включать все слова. При первом проведении данного упражнения дети составляли очень простые предложения, которых было не более 2-3 в каждой группе: «Медведь нашел в лесу компас, когда светило солнце».

Упражнение «Найди общее» проводилось также на уроках окружающего мира и технологии. Школьников мы разделили на пары и предлагали два слова, практически не связанных между собой, например, «вода» и «песок», «банка» и «блюдец», «мел» и «мука». Например, «вода» и «песок» – природные вещества, не созданные человеком, если этими веществами наполнить сосуд, то они примут его форму и т.д.

Уроки технологии способствовали развитию мелкой моторики у детей, предполагая занятия по лепке и конструированию. Также в урочную деятельность были включены упражнения пальчикового игротренинга «Речь и мяч» Т.А. Воробьевой и «Пальчиковые игры» О.И. Крупенчук [61].

Кроме того, на втором этапе мы продолжили внеурочные занятия пластилинографии с использованием разных приемов лепки, которые были очень интересны детям. На втором этапе развития универсальных учебных коммуникативных действий школьники создавали уже коллективные работы из пластилина.

На *третьем этапе* ведущей задачей являлось формирование *социально-психологических умений* у детей в условиях инклюзивного образования, включающее умение договариваться о распределении функций и находить общее решение и формулировать собственное мнение и позицию.

Данные умения мы развивали в процессе урочной и внеурочной деятельности, где создавались ситуации смены ролей в группе и выполнение разных функций в течении всего урока. Такие ситуации мы старались создать во время всех уроков. Например, опрос или проверка домашнего задания на уроках русского языка и математики организовывался нами в подгруппе из 3-4 учащихся. Дети распределяли между собой роли – кто-то из учащихся давал задание, другой – рассказывал правило или объяснял написание орфограммы, третий – подкреплял ответ примерами, четвертый – оценивал ответы собеседников.

Знания, полученные во время уроков по окружающему миру, мы закрепляли во внеурочной деятельности, организуя наблюдения и экспериментальную деятельность в подгруппах, где задача детей была не только выполнить задания и сделать выводы, но и разделить обязанности между собой в группе, а затем, поменяться ролями. Например, во время классного часа была организована опытно-экспериментальная деятельность на тему «Вода и её свойства». С этой целью мы поделили класс школьников на две равные подгруппы. Для каждой группы мы подготовили набор материалов – стакан с чистой питьевой водой, сахар, песок, фильтр, пустой стакан, воронка, полоски цветной бумаги, ложка, дневник наблюдений «Свойства воды». Так как объем работы для группы был большой, мы дали задание разделиться на пары, распределить функции в группе для каждой пары – одна пара проводит опыт, другая – делает выводы, третья – записывает наблюдения в дневник. Затем пары менялись ролями.

Умение договариваться о распределении функций и ролей на третьем этапе мы совершенствовали во время проведения классных часов, где школьникам были даны такие задания, как рассказ детей от лица героя, изображенного на картинке («Рассказ от первого лица»), дети в парах или подгруппах придумывали

нового героя в сказке и рассказывали новую сказку с его участием («Сказка в заданном ключе»), придумывали продолжение сказки.

Далее после обсуждения придуманных сюжетов и героев сказок младшие школьники под руководством педагога участвовали в театральных постановках, в процессе которых необходимо было договориться о распределении ролей. Иногда школьники испытывали трудности, так как не всегда ученики хотели играть отрицательных героев, либо тех героев, которые не вызывали у них симпатию и, следовательно, договориться о распределении ролей было сложнее. Чтобы в дальнейшем этого избежать, учитель проводил предварительную беседу со школьниками о профессии актера, о том, что играть отрицательного героя очень ответственно, и не каждый с этим справится.

Также благоприятные условия для развития умения договариваться о распределении функций создавались у школьников во время групповой работы при создании классной газеты или журнала. С этой целью сначала велась предварительная работа по ознакомлению школьников с детскими газетами и журналами, их структурой и издателями. При создании классной газеты не вызвало трудностей распределить обязанности между детьми – любую функцию каждый школьник выполнял без возникновения спорных ситуаций.

Положительный эмоциональный отклик вызвали у младших школьников постановки спектаклей по сказкам. Например, «Чьи в лесу шишки?»

Умение формулировать собственное мнение и позицию мы формировали в процессе урочной и внеурочной деятельности. С этой целью на начальных этапах мы проводили проверку домашнего задания на уроках русского языка и математики в форме парной работы, где давали инструкцию задавать друг другу вопросы по выполненному заданию собеседника, отмечать ошибки и оценивать свою работу и работу товарища. Также на уроках литературного чтения мы предлагали сформулировать своё отношение к одному из героев произведения и подкрепить свое мнение прочтением примеров из текста. Например, на одном из уроков школьникам было предложено выполнить следующее задание в парах. Каждая пара школьников получала по 3-4 карточки со словами, характеризующими

героя (добрый, замкнутый, злой, общительный; справедливый, стеснительный, мечтательный, любознательный; честный, великодушный, весёлый, умный; хитрый, грустный, бессердечный и т.д.), и дано задание выбрать те слова, которые характеризуют героя с точки зрения детей. Каждый школьник в паре выбирал нужную карточку, объяснял свою точку зрения, а другой – подтверждал высказывание отрывком из текста, затем они менялись ролями.

Работа по формированию *речевых умений* в условиях инклюзивного образования на третьем этапе строилась в основном на развитии умения организовывать свои мысли и идеи в логическую последовательность и вести устный и письменный диалог в соответствии с нормами русского языка. Данную задачу мы решали на уроках окружающего мира, литературного чтения, математики, русского языка.

С этой целью мы активно использовали пересказ разных текстов. Сначала дети читали текст, уточняли значение незнакомых слов, отвечали на вопросы по содержанию текста. Затем учащимся мы предлагали составить план текста в виде вопросов, записывали краткие ответы на эти вопросы. Данный вид задания учащиеся выполняли в группе или коллективно, обсуждая составленные планы к содержанию текста. На последующем этапе, когда дети научились пересказывать тексты по составленному плану, мы предлагали детям пересказать прочитанный текст от своего лица, от лица одного из героев или от автора так же по плану.

Прежде, чем сформировать у детей умение свободно строить монологическое высказывание, мы продолжили включать задания в урочную и внеурочную деятельность (уроки русского языка, литературного чтения, окружающего мира) на построение вопросов и ответов, которые начали на втором этапе формирования речевых умений. После того, как школьники закрепили умение задавать вопросы, требующие однозначного ответа, мы подключили задания на развитие умения формулировать вопросы, требующие неоднозначных ответов – проблемные вопросы, например, «В чем различие...?» «Объясните, почему...?», «Почему вы думаете?», «В чем разница между...?», «Согласны ли вы?», «Что будет, если?», «Может ли?» С этой целью учащиеся, работая в паре, получали карточки

с вопросами и задание дописать продолжение вопросов после прочтения небольшого текста. Один учащийся – дописывает и задает вопросы, другой – отвечает, затем школьники меняются ролями.

Работая над формированием связной монологической речи детей на уроках русского языка и литературного чтения, мы также предлагали следующие задания: построение простых предложений по схемам, которые организовывали в форме парной работы – один из учеников предлагал схему предложения, другой – по схеме строил предложение.

Для построения монологического высказывания на основании проведенной экспериментальной деятельности или наблюдений на уроках окружающего мира, младшим школьникам также предлагалось построить свой ответ, основываясь на схеме ответа. Закрепляя тему «Три состояния вещества», после проведения экспериментальной деятельности детям предлагалась схема построения объяснения результатов эксперимента, которая представляла собой три вагончика: первый вагончик – вопрос «Что наблюдаем?», второй вагончик – «Почему?», третий вагончик – «Примеры». Например, школьникам предложили капнуть краску в воду (жидкость). «Что наблюдаем?» – краска медленно распространяется. «Почему?» – частички, из которых состоит краска, перемешиваются с частичками воды, свободно перемещаясь относительно друг друга. «Примеры» – в воде можно растворить сок, его частички также будут перемещаться вместе с частицами воды. Таким образом, отвечая поочередно на вопросы, младшим школьникам удавалось построить ответ, не путая предложения.

Работу по формированию монологической речи мы также проводили на уроках математики, организуя устное и письменное решение задач и примеров с последующим объяснением. Данный тип заданий мы организовывали в парах – школьники объясняли способ решения задачи друг другу.

На третьем, заключительном, этапе мы продолжали работу по *развитию высших психических функций* во время внеурочной деятельности (классных ча-

сах), которые были ориентированы на развитие вербально-логического мышления путем исследований, решений занимательных задач, дидактических упражнений.

Например, после изучения раздела «Оболочка планеты, охваченная жизнью» на уроках окружающего мира, мы закрепляли данную тему во время внеурочной деятельности, предлагая школьникам такие упражнения как «Найди логическую связь между предметами». Докажи, что один предмет отличается», например, дельфин, рысь, медведь – все представители обитатели биосферы, но рысь и медведь для своей жизнедеятельности используют литосферу, а дельфин – гидросферу.

Также упражнение «Распределение слов по логическому принципу» предполагало выстроить слова в правильной последовательности, и мы применили его при изучении темы «Экосистемы» (например, растения, сокол, кузнечик, сокопуп). Это же упражнение мы использовали на уроках русского языка и давали задание расположить слова в порядке увеличения количества звуков или слогов.

Так как сами уроки математики предполагают развитие логического мышления, мы также проводили логические игры и упражнения во время классных часов. В процессе внеурочной деятельности мы предлагали учащимся упражнения на классификацию предметов (например, геометрических фигур разного цвета и размера); упражнения, направленные на формирование умения делить объекты на классы по заданному основанию (например, по какому признаку можно разделить числа 16, 31, 42, 15, 20); геометрическое лото геометрических фигур на закрепление знания, формы, величины и цвета); логические цепочки (например, цифровые цепочки5 7 9..... (1 3 5 7 9 11 13)); дидактическая игра «Лишнее число» (например, 3, 12, 8 – лишним может быть 3 как нечетное, 12 как двузначное, 8, так как 3 и 12 делятся на 3).

Тематический план формирования универсальных учебных действий в условиях инклюзивного образования представлен в Таблицах 4, 5, 6.

Таблица 4

**Тематический план формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования
на I этапе – 1 класс**

Направления коррекционной работы	Урочная деятельность (образователь- ные области)	Задания в урочной деятельности	Внеурочная деятельность	Задания во внеурочной деятельности
1	2	3	4	5
Формирование высших психических функций и мелкой моторики – ведущая задача этапа				
Формирование учебной мотивации	Окружающий мир	Урок-путешествие «При- ключение колобка» Урок-игра «Ты и твоя семья» Урок-путешествие «Нас окружает удивительный мир»	Психокоррекцион- ные занятия с пси- хологом	<i>Психокоррекционные игры</i> «Тропинка», «Слушай команду», «Прикос- новения», «Встреча», «Вежливые слова», «Пантомимы».
Сенсорное развитие	Изобразитель- ная деятель- ность	Аппликация «Цветочный луг» (теплые и холодные цвета)	Экскурсии в при- роду Психокоррекцион- ные занятия с пси- хологом	<i>Дидактические игры с природным материа- лом</i> «Угадай дерево», «Узнай растение по описанию», «Фрукты и овощи», «Зелёные загадки» <i>Игры и упражнения на зрительное восприя- тие:</i> «Покажи дорожку», «Найди геометри- ческую фигуру», «От маленького к боль- шому», «Звёзды», «Кораблик», «Гусеница», «Одинаковые буквы», «Кто больше увидит», «Спрятанные изображения», «Что измени- лось?» «Нарисуй фигуры», «Шкафчик», «Спички».

Продолжение Таблицы 4

1	2	3	4	5
				<i>Игры и упражнения на слуховое восприятие:</i> «Угадай, что звучит», «Исправь ошибки», «Дятел», «Испорченный телефон», «Самое короткое слово», «Какой звук пропустил Незнайка?» <i>Игры и упражнения на кинестетическое восприятие:</i> «Что в свертке?», «Чудесный мешочек»
Развитие мелкой моторики	Изобразительное искусство Технология	Пластилинография «Золотые рыбки» Рисование пальцами Поделки из природного материала	Внеурочные занятия по лепке с применением пальчиковых игр	Пальчиковый игротренинг – комплекс «Речь и мяч» Т.А. Воробьевой, «Пальчиковые игры» О.И. Крупенчук Лепка геометрических фигур, цифр, букв – печатных и прописных.
Развитие интеллектуальных процессов	Математика	Дидактические игры на сравнение, обобщение геометрических фигур	Психокоррекционные занятия с психологом	Коррекционные упражнения на развитие памяти: «Разноцветная лесенка», «Инопланетяне», «Фигуры», «Запомни на слух», «Эстафета слов», «Запомни цвет», «Стоп», «Группировка слов», «Ассоциации», «Рисуем схему», «Ключевые слова». Упражнения на развитие внимания: «Слушаем тишину», «Четыре стихии», «Запомни звуки», «Найди нужный предмет», «Живые картины», «Найди ведущего», «Поём вместе», «Рыба, птица, зверь».

Продолжение Таблицы 4

1	2	3	4	5
Развитие словарного запаса	Литературное чтение Окружающий мир Изобразительная деятельность	Составление предложений с новыми словами. Дидактические игры на сенсорное развитие: «Исправь ошибки», «Чудесный мешочек» Упражнения на цветовосприятие: «Кораблик», «Гусеница».	Экскурсии в природу, в библиотеку, в магазин, на почту.	Коррекционные игры на развитие восприятия: «От маленького к большому», «Гусеница», «Кто больше увидит?», «Что изменилось?», «Испорченный телефон». Коррекционные игры на развитие внимания: «Найди нужный предмет», «Живые картины», «Рыба, птица, зверь». Коррекционные игры на развитие памяти: «Группировка слов», «Ассоциации», «Рисуем схему», «Ключевые слова». Ведение индивидуальных словариков.
Формирование социально-психологических умений				
Формирование эмоционально-положительного отношения к совместной деятельности	Физическая культура	Подвижные игры «У медведя во бору», «Узнай по голосу», «Защита крепости», «Карусель», «Сова»	Внеурочные занятия по организации сюжетно-ролевых игр Психокоррекционные занятия	Сюжетно-ролевые игры «Магазин», «Поликлиника», «Почта», «Школа», «Семья» Игры и упражнения на развитие коммуникативных навыков: «Тропинка», «Встреча», «Слушай команду», «Запрещено движение».
Формирование умения понимать различные позиции и точки зрения	Литературное чтение	Чтение и беседа по рассказам	Внеурочные занятия	«Продолжи рассказ», «Составь рассказ от имени другого персонажа», «Составь рассказ, используя данную концовку»
Формирование умения задавать вопросы	Математика Литературное чтение	Нахождение вопросов в задачах. Нахождение вопросительных предложений в текстах: «Как Сашу торопливость подвела», стихов-диалогов: «Жужжащий стих», «Как живете?», «Волк и лиса», «Где гостил, ты, ёжик?»	Психокоррекционные занятия	Коммуникативные игры с вопросами

Таблица 5

**Тематический план формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования
на II этапе – 2 класс**

Направления коррекционной работы	Урочная деятельность (образовательные области)	Задания в урочной деятельности	Внеурочная деятельность	Задания во внеурочной деятельности
1	2	3	4	5
Формирование речевых умений – ведущая задача этапа				
Формирование умения получать сведения при помощи вопросов	Русский язык	Составление вопросов по опорной таблице с вопросительными словами: «Кто? Что? Что делал? Когда? Где?» по рассказам «Обезьяна и горох», отрывку из А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане»	Внеурочные занятия	Разыгрывание реальных ситуаций и организация игр-инсценировок
	Литературное чтение Изобразительная деятельность	Чтение по ролям текстов, содержащих вопросы и ответы: «Как Сашу торопливость подвела», стихов-диалогов: «Жужжащий стих», «Как живете?», «Волк и лиса», «Где гостил, ты, ёжик?» Вопросы по закрытой картинке: «Рисуем пейзаж акварелью»		
Формирование умения строить понятные для собеседника высказывания	Окружающий мир	Экспериментальная деятельность на тему «Вещества» (составление предложений при помощи мнемокартинок); проектная деятельность		

Продолжение Таблицы 5

1	2	3	4	5
	Литературное чтение	Составление плана по прочитанному произведению и пересказ по плану: «Честный мальчик», «Как появились разные народы», «Добрый крестьянин». Составление рассказа по иллюстрации к произведениям: «Напуганные медведь и волки», «Как братец Кролик заставил братца Лиса луну ловить».		
Формирование умения формулировать свои затруднения	Все уроки		Психокоррекционные занятия	Коммуникативные упражнения, игры-драматизации, игры-инсценировки: «Закончи предложение», «Цветик-семицветик», «Мой день», «Магазин игрушек», «Интервью».
Формирование социально-психологических умений				
Формирование умения проявлять активность при решении разного рода задач	Литературное чтение Математика Окружающий мир	Интегрированный урок «Герои сказок» Урок-сказка «Сложение и вычитание в пределах 100» Экскурсия в осенний парк «В гости к осени»	Психокоррекционные занятия	Коммуникативные игры:
Формирование умения обращаться за помощью	ОБЖ	«Правила вежливости»	Внеурочные занятия по этикету	Внеклассное занятие «Урок вежливости» Коммуникативные игры: «Так будет справедливее», «Интервью», «На улице»
Формирование умения предлагать помощь и сотрудничество	Все уроки		Внеурочные занятия по этикету	Внеклассное занятие «Урок этикета» Коммуникативные игры: «Так будет справедливее», «Интервью», «На улице»
Формирование высших психических функций и мелкой моторики				
Развитие вербально-логического мышления	Русский язык Литературное чтение	Упражнения: «Перевернутые слова», «Половинки слов», «Составление новых слов». «Исключи лишнее», «Составление предложений»	Психокоррекционные занятия	

Продолжение Таблицы 5

1	2	3	4	5
	Окружающий мир	Упражнения: «Составление предложений», «Найди общее», «Разложи картинки», «Поиск общих свойств», «Кто это? Что это?»		
Развитие мелкой моторики	Все уроки	Пальчиковый игротренинг – комплекс «Речь и мяч» Т.А. Воробьевой, «Пальчиковые игры» О.И. Крупенчук	Внеурочные занятия по лепке	Занятия пластилинографии «Цветущий луг» (3-4 занятия)

Таблица 6

Тематический план формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования на III этапе – 3 класс

Направления коррекционной работы	Урочная деятельность (образовательные области)	Задания в урочной деятельности	Внеурочная деятельность	Задания во внеурочной деятельности
1	2	3	4	5
Формирование социально-психологических умений – ведущая задача этапа				
Формирование умения договариваться о распределении функций	Русский язык	Опрос в группе друг друга со сменой ролей на темы: «Корень. Непроизносимые согласные в корне слова», «Приставка. Удвоенные буквы согласных на стыке приставки и корня», «Основа слова и окончание».	Внеурочные занятия театральной деятельности Внеурочные занятия экспериментальной деятельности	Постановка спектаклей по сказкам: «Чьи в лесу шишки?», «Про лень и безделицу», В.Г. Сутеева «Мешок яблок». Опытно-экспериментальная деятельность «Мыльные пузыри», «Вода и её свойства»

Продолжение Таблицы 6

1	2	3	4	5
	Математика	Опрос в группе друг друга со сменой ролей на темы: «Дерево выбора», «Параллелепипед и куб»	Внеурочные занятия по знакомству и созданию детской периодики	Знакомство с детской периодикой. Детские газеты и журналы. Структура газет и журналов. Издатели газет и журналов. История изданий для детей: журналы «Мурзилка», «Костёр», «Пять углов», «Чудеса планеты Земля»; детские газеты «Пионерская правда», «Читайка», «Шапокляк».
Формирование умения формулировать собственное мнение	Русский язык Математика Литературное чтение Окружающий мир	Взаимная проверка домашнего задания, вопросы с неоднозначным ответом Интегрированный урок «Мы и окружающий нас мир», урок-открытие новых знаний «Мир рыб, земноводных и пресмыкающихся»	Внеурочные занятия по созданию детской периодики	Знакомство с электронными периодическими изданиями «Детская газета», «Антошка». Создание классной газеты или журнала.
Формирование речевых умений				
Формирование умения строить понятное монологическое высказывание	Русский язык	Упражнение «Придумай по схеме предложение» по темам: «Виды предложений по цели высказывания», «Предложения с однородными членами», «Простые и сложные предложения», «Проблемные вопросы» по теме: «Виды предложений по цели высказывания»	Внеурочное занятие экспериментальной и проектной деятельности	Опытно-экспериментальная деятельность «Три состояния вещества», групповая презентация

Продолжение Таблицы 6

1	2	3	4	5
	Литературное чтение	<i>Упражнение</i> «Проблемные вопросы» при чтении произведений «Если был бы я девчонкой» Э. Успенского, «Корзина с еловыми шишками» К. Паустовского, «Надо иметь чувство юмора» В. Драгунского. <i>Составление плана пересказа и пересказ</i> после прочтения произведений «Кот в сапогах» В. Драгунского, «Морская собака» Г. Сапгира, «Сказка про козла» С. Маршака. <i>Пересказ от своего лица, от лица героя, от лица автора</i> после прочтения «Детство Никиты» А. Толстой, «Тайна запечного сверчка» Г. Цыфиров.		
Формирование высших психических функций				
Формирование вербально-логического мышления	Математика		Внеурочные занятия с психологом	Дидактические игры и упражнения: «Найди логическую связь», «Распределение слов по логическому принципу», «Классификация предметов», «Геометрическое лото», «Логические цепочки», «Лишнее число».

Таким образом, представленное тематическое планирование в урочной и внеурочной деятельности в начальной школе представляет собой систематизированный подход к организации формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования, основанный на определении основных тем и задач каждого урока или мероприятия. Урочная деятельность представлена уроками, где тема может включать в себя как один, так и несколько уроков, заданий и проектов. В свою очередь, внеурочная деятельность связана с темами, изучаемыми в учебных курсах, чтобы обеспечить целостность и согласованность формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования.

3.3. Оценка эффективности работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования

Оценка эффективности формирующего эксперимента осуществлялась с использованием диагностических методик, которые использовались при проведении констатирующего эксперимента.

В контрольном эксперименте приняли участие 52 младших школьника с трудностями в обучении – экспериментальная группа (ЭГ), посещающие Верхнеподпольненскую СОШ Аксайского района и МАОУ «Школа № 115 им. Ю.А. Жданова», которые были включены в течение трех лет в педагогический процесс согласно разработанной педагогической программе. Для сравнительного анализа была сформирована контрольная группа (КГ1), в которую были включены 49 младших школьников, которые не были включены в педагогический процесс по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

В процессе исследования компонентов универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников с трудностями в обучении нами была выявлена следующая динамика.

I. Результаты диагностического исследования компонента *коммуникация как предпосылка интериоризации* с использованием методики Г.А. Цукерман «Узор под диктовку».

Анализ результатов диагностики речевых умений.

1. Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 3,85% (уменьшилось на 78%); КГ1 – 63,83% (уменьшилось на 19,15%).

Средний уровень – ЭГ – 76,92% (увеличилось на 57,69%); КГ1 – 36,17% (увеличилось на 17,02%).

Высокий уровень – ЭГ – 19,23% (по сравнению с нулевыми показателями на этапе констатирующего), нулевые показатели у детей КГ1.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Таким образом, контрольный эксперимент выявил, что некоторые дети с трудностями в обучении все еще испытывали затруднения, формулируя инструкции. Большее количество учащихся научились строить понятные связные высказывания, но все еще пропускали некоторые ориентиры. Также в процессе контрольного эксперимента были выявлены учащиеся, которые научились строить диалог, вследствие чего им удавалось отразить ориентиры действия и построить правильный узор.

2. Умение получать необходимые сведения при помощи вопросов.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 3,85% (на 78% уменьшилось); КГ1 – 65,96% (уменьшилось на 19,15 %).

Средний уровень – ЭГ – 65,46% (увеличилось на 57,69%); КГ1 – 34,04% (увеличилось на 24,02%).

Высокий уровень – ЭГ – 32,69% (нулевые показатели на этапе констатирующего), нулевые показатели у детей КГ1.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Контрольный эксперимент показал, что младшие школьники научились активно задавать вопросы в процессе выполнения задания, которые позволяли получить собеседнику информацию, достаточную для построения узора. Но вопросы у некоторых учащихся все еще оставались неточными, и собеседнику приходилось догадываться, где расположить определенный элемент узора.

Анализируя результаты контрольного эксперимента сформированности речевых умений коммуникации как предпосылки интериоризации, можно сделать вывод, что уровень умения получать необходимые сведения при помощи вопросов у детей ЭГ оказался выше, чем уровень отображения ориентиров действия, понятных для партнера. Так, у детей уровень умения задавать вопросы на момент контрольного эксперимента оказался выше, чем умение обмениваться необходимой и достаточной информацией для выполнения задания. В отличие от детей ЭГ, у детей КГ1 динамика была очень слабой, вопросы по-прежнему были неточными для получения нужной информации, существенные ориентиры при построении фразы дети все еще пропускали.

Количественные показатели речевых умений данного компонента на этапе контрольного эксперимента представлены на Рисунке 9.

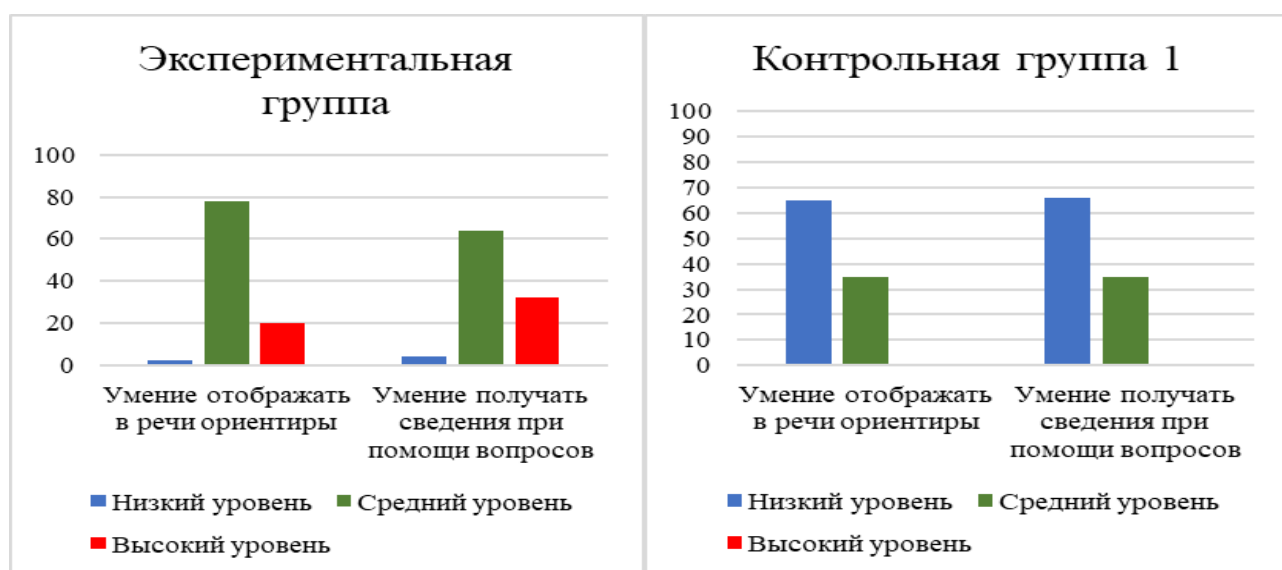


Рисунок 9. Результаты диагностики уровня сформированности речевых умений у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации на этапе контрольного эксперимента

Анализ результатов диагностики социально-психологических умений.

1. Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 5,77% (нулевые показатели на этапе констатирующего); КГ1 – 70,21% (уменьшилось на 25,64%).

Средний уровень – ЭГ – 94,23% (увеличилось на 57,69%); КГ1 – 29,79% (увеличилось на 25,53%).

Высокий уровень – ЭГ и КГ1 группа – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Проанализировав соотношение количественных показателей сформированности, умения договариваться о распределении функций у младших школьников с трудностями в обучении, можно сказать, что в основном у школьников на данном этапе была выявлена положительная динамика в планировании и организации совместной деятельности. Иногда у детей возникал спор, который без помощи педагога пока преодолевать не удавалось. Лишь несколько детей остались на низком уровне, им не удавалось распределить роли без участия педагога.

2. Эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ и КГ1 – не выявлено (по сравнению с 69,23% ЭГ и 68,09% КГ1 на этапе констатирующего).

Средний уровень – ЭГ – 34,62% (не увеличилось по сравнению с констатирующим); КГ1 – 68,09% (увеличилось на 36,18%).

Высокий уровень – ЭГ – 65,38% (нулевые показатели на момент констатирующего) и КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

В целом, на этапе контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика у детей ЭГ в плане эмоционального отношения к совместной деятельности. Дети выполняли задание с большим интересом, доброжелательно взаимодействовали друг с другом, следили за реализацией принятого замысла и соблюдением правил. У детей КГ1 также наблюдалась некоторая динамика в развитии эмоционально положительного отношения к совместной деятельности, но она была выражена в меньшей степени, чем у детей ЭГ.

Анализируя результаты контрольного эксперимента сформированности социально-психологических умений коммуникации как предпосылки интериоризации, можно сделать вывод, что уровень эмоционального отношения к совместной деятельности выше, чем уровень умения договариваться о распределении функций. Это значит, что умение работать с удовольствием и соблюдать правила на момент контрольного эксперимента сформировано на более высоком уровне, чем планировать совместную деятельность, договариваться и распределять роли.

Количественные показатели социально-психологических умений на этапе контрольного эксперимента представлены на Рисунке 10.

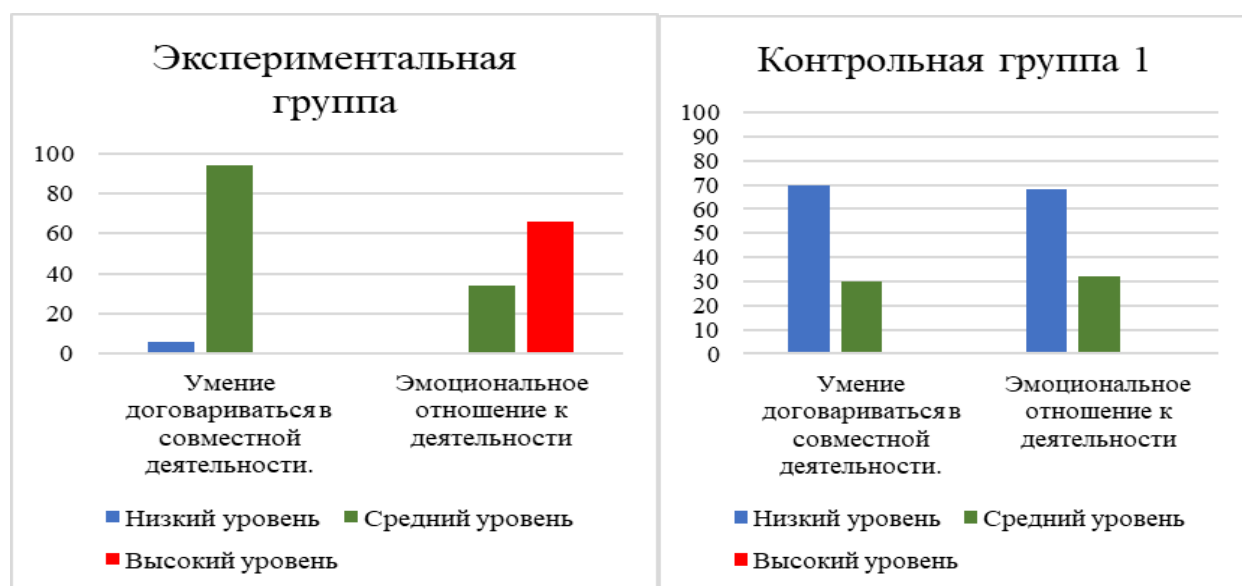


Рисунок 10. Результаты диагностики уровня развития социально-психологических умений у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации на этапе контрольного эксперимента

Анализ результатов диагностики продуктивности совместной деятельности.

Количественные показатели данного критерия.

Низкий уровень – ЭГ – не выявлено (уменьшилось на 59,62%); КГ1 – 44,68% (уменьшилось на 19,15%).

Средний уровень – ЭГ – 44,23% (почти равное количество, как и на момент констатирующего); КГ1 – 55,32% (на 19,15% выше);

Высокий уровень – ЭГ – 55,77% (нулевые показатели на этапе констатирующего), КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия.

Таким образом, можно сделать вывод, что продуктивность совместной деятельности у детей ЭГ показала значительную положительную динамику, что проявилось в результатах совместной деятельности. В большинстве случаев узоры и рисунки совпадали полностью, лишь в одном или двух случаях можно было встретить у детей несоответствия расположения элементов узора. У детей КГ1 динамика на более низком уровне и несовпадения в рисунках встречались гораздо чаще, чем у детей ЭГ.

Количественные показатели продуктивности совместной деятельности на этапе контрольного эксперимента представлены на Рисунке 11.



Рисунок 11. Результаты уровня развития продуктивности совместной деятельности у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации на этапе контрольного эксперимента

II. Результаты диагностического исследования компонента коммуникация как кооперация с использованием методики Г.А. Цукерман «Рукавичка».

Анализ результатов диагностики речевых умений.

1. Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера.

Количественные показатели данного критерия речевых умений:

Низкий уровень – ЭГ – 3,85% (увеличилось на 76,92 %); КГ1 – 61,7% (уменьшилось на 21,28 %).

Средний уровень – ЭГ – 73,08% (увеличилось на 53,85 %); КГ1 – 38,3% (увеличилось на 13,72%).

Высокий уровень – ЭГ – 23,08% (при нулевых показателях на этапе констатирующего), КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Таким образом, можно прийти к заключению, что на этапе контрольного эксперимента школьники ЭГ стали более активно строить диалог друг с другом, обмениваясь информацией для выполнения задания. Это отразилось на возможности более полного взаимопонимания. Но в некоторых случаях дети все еще испытывали трудности в построении полного предложения. Предложения были недостаточно развёрнутыми, что препятствовало полному пониманию инструкции собеседником. Большинство младших школьников КГ1 продолжали испытывать трудности при отображении ориентиров действия, используя в речи простые предложения, которые были недостаточными для взаимопонимания.

2. Умение задавать вопросы и получать при их помощи необходимые сведения.

Количественные показатели данного критерия речевых умений:

Низкий уровень – ЭГ – 69,23%; КГ1 – 46,81% (на 27,66% уменьшилось).

Средний уровень – ЭГ – 63,46% (уменьшилось на 32,69 %); КГ1 – 51,06% (увеличилось на 21,28%).

Высокий уровень – ЭГ – 32,69% (при нулевых показателях по результатам констатирующего), КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Таким образом, мы можем констатировать, что у детей ЭГ сформировались умения задавать понятные для партнера вопросы, что значительно улучшало качество коммуникации в процессе совместной деятельности. Вопросы и ответы детей позволяли получить недостающую информацию, необходимую для выполнения задания.

В то же время, у некоторых учащихся ЭГ умение задавать вопросы все еще не обеспечивало полное взаимопонимание и не позволяло получать полную информацию, что было связано с имевшим место серьёзным нарушением лексико-грамматической стороны речи и недоразвитием связной речи. Дети КГ1 все еще затруднялись строить понятные вопросы также из-за недостатка сформированности лексико-грамматического строя речи.

3. Умение формулировать свои затруднения.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 5,77% (уменьшилось на 85,03); КГ1 – 46,81% (уменьшилось на 23,4%).

Средний уровень – ЭГ – 53,85% (уменьшилось на 44,23%); КГ1 – 31,91% (увеличилось на 23,4%).

Высокий уровень – ЭГ – 40,38% (при нулевых показателях по результатам констатирующего), КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Анализируя результаты контрольного эксперимента сформированности речевых умений коммуникации как кооперации, можно сделать вывод, что умение задавать вопросы и формулировать свои затруднения оказались у детей на более высоком уровне, чем умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера. Это значит, что излагать свои затруднения и задавать вопросы в процессе выполнения задания связным высказыванием стали

сформированы на более высоком уровне, чем умение активно обсуждать возможные варианты выполнения задания и приходить к согласию относительно способа его выполнения.

Таким образом, контрольный эксперимент выявил, что младшие школьники ЭГ в целом научились достаточно связно и последовательно строить высказывания для обмена необходимой информацией. Они научились правильно задавать вопросы, если информация им была непонятна. Но в ряде случаев в вопросах школьников все еще содержались грамматические и синтаксические ошибки. У детей КГ1, не принимавших участие в формирующем эксперименте уровень построения связного и последовательного высказывания, был значительно ниже, и грамматические ошибки встречались гораздо чаще, чем у детей ЭГ. Результаты контрольного эксперимента уровня развития речевых умений коммуникации как кооперации представлены на Рисунке 12.

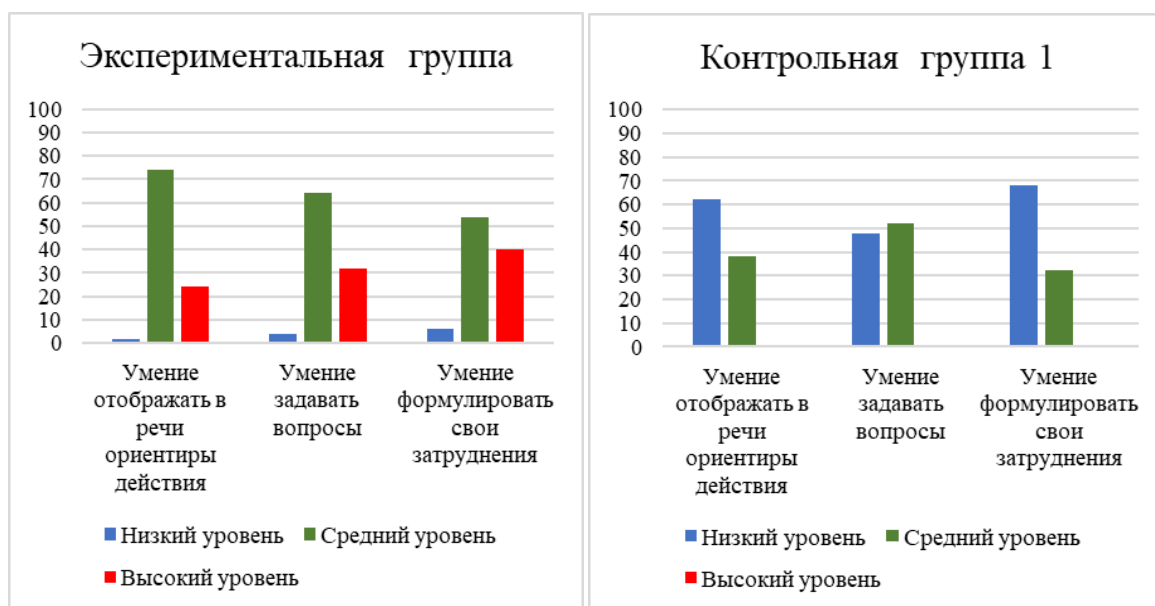


Рисунок 12. Результаты уровня развития речевых умений у младших школьников по компоненту коммуникация как кооперация

Анализ результатов диагностики социально-психологических умений.

1. Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и находить общее решение.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 5,77% (уменьшилось на 94,23%); КГ1 – 63,83% (уменьшилось на 34,04%).

Средний уровень – ЭГ – 94,23% (увеличилось на 94,23%); КГ1 – 36,17% (увеличилось на 33,87%).

Высокий уровень – ЭГ и КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Проанализировав количественные результаты сравнительного анализа, можно прийти к заключению, что значительная часть учащихся ЭГ научилась договариваться и находить общее решение в процессе совместной деятельности, иногда учитывать мнение собеседника, но избежать спора в процессе выполнения группового задания детям пока не удавалось, что свидетельствует о необходимости продолжения работы в этом направлении. Младшие школьники КГ1 все еще испытывали затруднения в нахождении общего решения и договориться в большинстве случаев было сложно.

2. Умение проявлять активность при решении разного рода задач при взаимодействии.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 3,85% (уменьшилось на 86,53%); КГ1 – 68,09% (уменьшилось на 19,14%).

Средний уровень – ЭГ – 59,62% (увеличилось на 50%); КГ1 – 27,76% (увеличилось на 14,99%).

Высокий уровень – ЭГ – 69,39% (при нулевых показателях на этапе констатирующего), КГ1 – 4,26% (при нулевых показателях на этапе констатирующего).

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Анализируя результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что младшие школьники ЭГ при выполнении какого-либо задания старались поддерживать обсуждение идеи, активно приступая к выполнению задания, хотя в процессе решения задачи иногда испытывали неуверенность в себе по причине совершения ошибки. Учащиеся КГ1 в целом все еще отличались малой активностью при коллективном выполнении заданий.

3. Умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 3,85% (увеличилось на 86,53%); КГ1 – 57,45% (уменьшилось на 16,63%).

Средний уровень – ЭГ – 65,38% (увеличилось на 55,76%); КГ1 – 42,55% (увеличилось на 29,78%).

Высокий уровень – ЭГ – 30,77% (при нулевых показателях по результатам констатирующего); КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Анализируя результаты контрольного эксперимента сформированности социально-психологических умений данного компонента, можно сказать, что самые низкие показатели мы выявили по критерию умения договариваясь о распределении функций и ролей в совместной деятельности. Умение работать с удовольствием, активно принимать участие, решать разного рода задачи и доброжелательно и активно предлагать помощь на момент контрольного эксперимента находится у детей ЭГ на более высоком уровне, чем достигать взаимопонимания и планировать совместную деятельность, решая, кто будет ведущим. Младшие

школьники КГ1 в основном не показали динамики планирования совместной деятельности, умения договариваться и обращаться за помощью по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

Итак, контрольный эксперимент выявил, что младшим школьникам ЭГ в целом, удалось научиться договариваться в случаях возникновения проблем, что объяснялось сформированным у многих учащихся ЭГ умением обращаться за помощью и предлагать помощь сотрудничество при решении разных задач. В то же время, значительная часть детей все еще не решалась обращаться за помощью и предлагать помощь, что мы объясняем трудностями формулирования речевого высказывания и имеющимися социально-психологическими проблемами, характерными для детей со стойкими трудностями в обучении.

Количественные показатели социально-психологических умений на этапе контрольного эксперимента представлены на Рисунке 13.

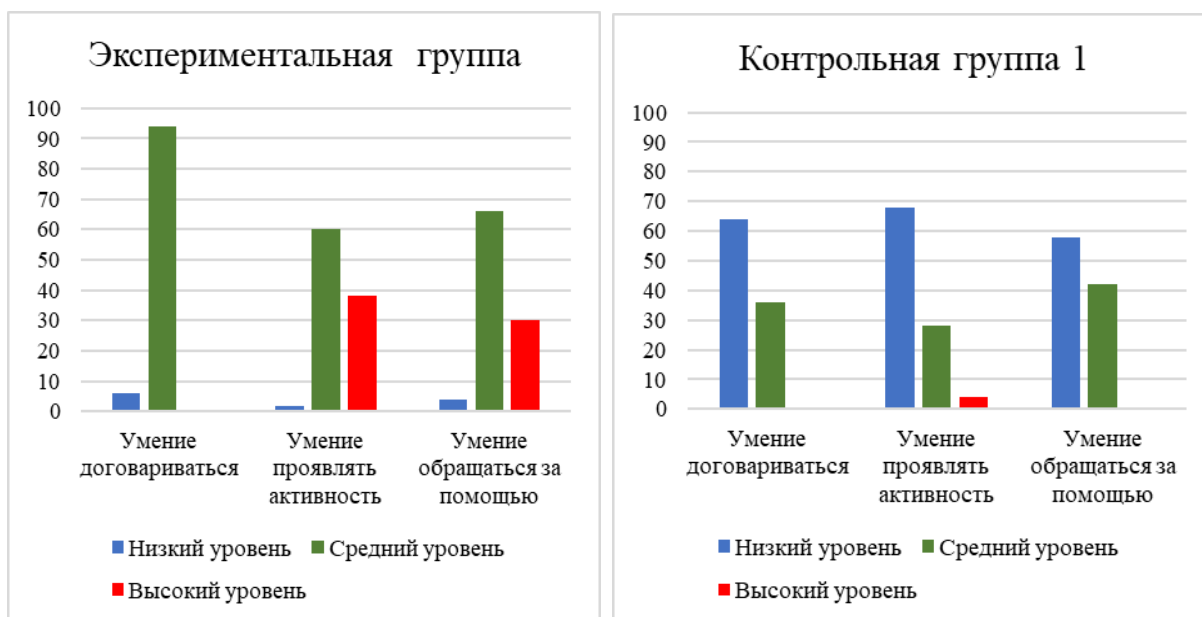


Рисунок 13. Результаты уровня развития социально-психологических умений у младших школьников по компоненту коммуникация как кооперация

Анализ результатов диагностики продуктивности совместной деятельности.

Количественные показатели данного критерия.

Низкий уровень – ЭГ – не выявлено (увеличилось на 59,62%); КГ1 – 63,83% (уменьшилось на 33,79%).

Средний уровень – ЭГ – 71,15% (увеличилось на 31,13%); КГ1 – 63,83% (увеличилось на 27,66%).

Высокий уровень – ЭГ – 28,85% и КГ1 – 2,13% (при нулевых показателях на этапе констатирующего).

Качественные показатели данного критерия.

Таким образом, можно сделать вывод, что продуктивность совместной деятельности у детей ЭГ показала значительную положительную динамику, что проявилось в результатах совместной деятельности. В большинстве случаев узоры и рисунки совпадали полностью, лишь в одном или двух случаях можно было встретить у детей несоответствия расположения элементов узора. У детей КГ1 динамика на более низком уровне и несовпадения в рисунках встречались гораздо чаще, чем у детей ЭГ.

Количественные показатели продуктивности совместной деятельности на этапе контрольного эксперимента представлены на Рисунке 14.

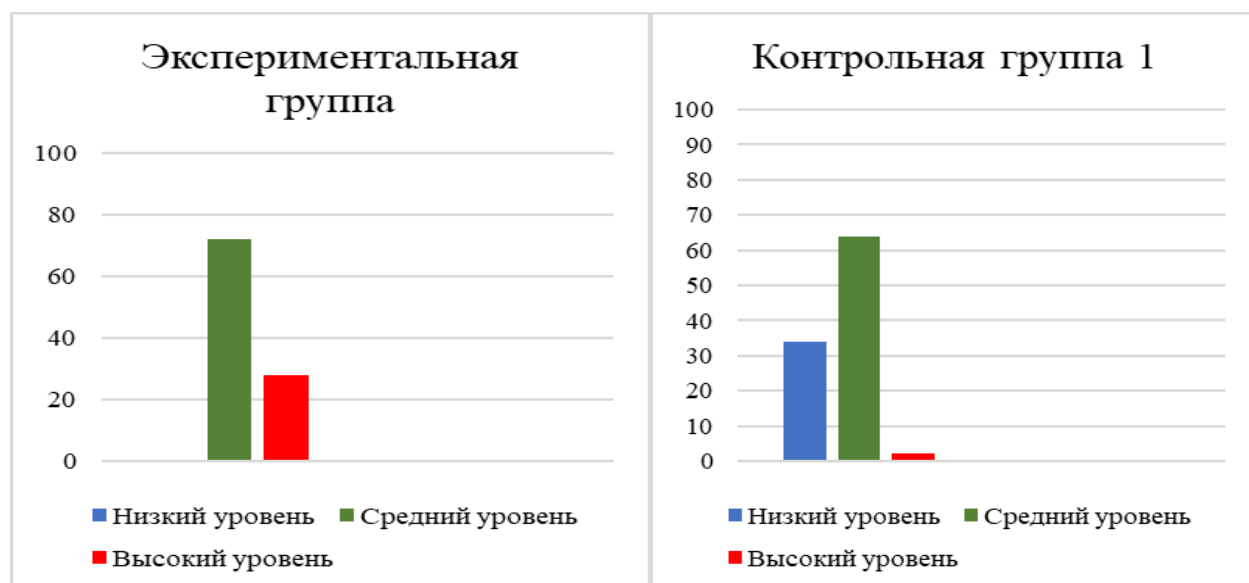


Рисунок 14. Результаты уровня развития продуктивности совместной деятельности у младших школьников по компоненту коммуникация как кооперация

III. Результаты диагностического исследования компонента *коммуникация как взаимодействие* с использованием методики Г.А. Цукерман «Кто прав?»

Анализ результатов диагностики речевых умений.

1. Умение строить понятные для собеседника высказывания.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 7,69% (уменьшилось на 92,31%); КГ1 – 72,34% (уменьшилось на 31,13%).

Средний уровень – ЭГ – 84,62% (при нулевых показателях результатов констатирующего); КГ1 – 27,66% (увеличилось на 22,4%).

Высокий уровень – ЭГ – 7,69% (при нулевых показателях на этапе констатирующего), КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Таким образом, у большинства младших школьников ЭГ на этапе контрольного эксперимента было сформировано умение строить понятные для собеседника высказывания, но предложения были недостаточно развернутые и иногда допускали грамматические и синтаксические ошибки, в то время как у младших школьников КГ1 в построении понятных, логически связанных развернутых высказываний динамики мы почти не выявили.

2. Умение задавать вопросы и получать необходимые сведения при помощи вопросов.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 3,85% (уменьшилось на 76,92%); КГ1 – 55,32% (уменьшилось на 25,53%).

Средний уровень – ЭГ – 63,46% (увеличилось на 44,23%); КГ1 – 40,43%; (увеличилось на 21,28%).

Высокий уровень – ЭГ – 32,69%, КГ1 – 4,26% (на момент констатирующего – нулевые показатели в обеих группах).

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Итак, преобладающее количество детей ЭГ научились задавать вопросы в ситуации недостаточности информации, позволяли получать точные ответы, но иногда вопросы обеспечивали частичное взаимопонимание и позволяли получать неполную информацию, большинство же детей КГ1 остались на низком уровне развития данного вида универсальных учебных коммуникативных действий.

3. Умение вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка.

Количественные показатели данного критерия речевых умений.

Низкий уровень – ЭГ – 15,38% (уменьшилось на 75%); КГ1 – 53,19% (уменьшилось на 34,04%).

Средний уровень – ЭГ – 84,62% (увеличилось на 75%); КГ1 – 46,81% (увеличилось на 34,04%).

Высокий уровень – ЭГ и КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Анализируя результаты контрольного эксперимента сформированности речевых умений коммуникации как взаимодействия, можно сделать вывод, что сложнее всего школьникам ЭГ было вести устный и письменный диалог в соответствии с нормами русского языка, чем формулировать вопросы и строить высказывания. Таким образом, формулировать развернутое высказывание и задавать вопросы на момент контрольного эксперимента школьникам оказалось доступнее, чем вести развернутый диалог с построением предложений с правильным грамматическим оформлением. У большинства школьников КГ1 по данному критерию динамики выявлено не было.

Итак, контрольный эксперимент выявил, что младшие школьники ЭГ научились начинать и поддерживать диалог, аргументировать свою точку зрения и даже рассуждать, но высказывания некоторых детей были краткими, предложения отличались простотой построения.

Результаты контрольного эксперимента уровня развития речевых умений коммуникации как взаимодействия представлены на Рисунке 15.

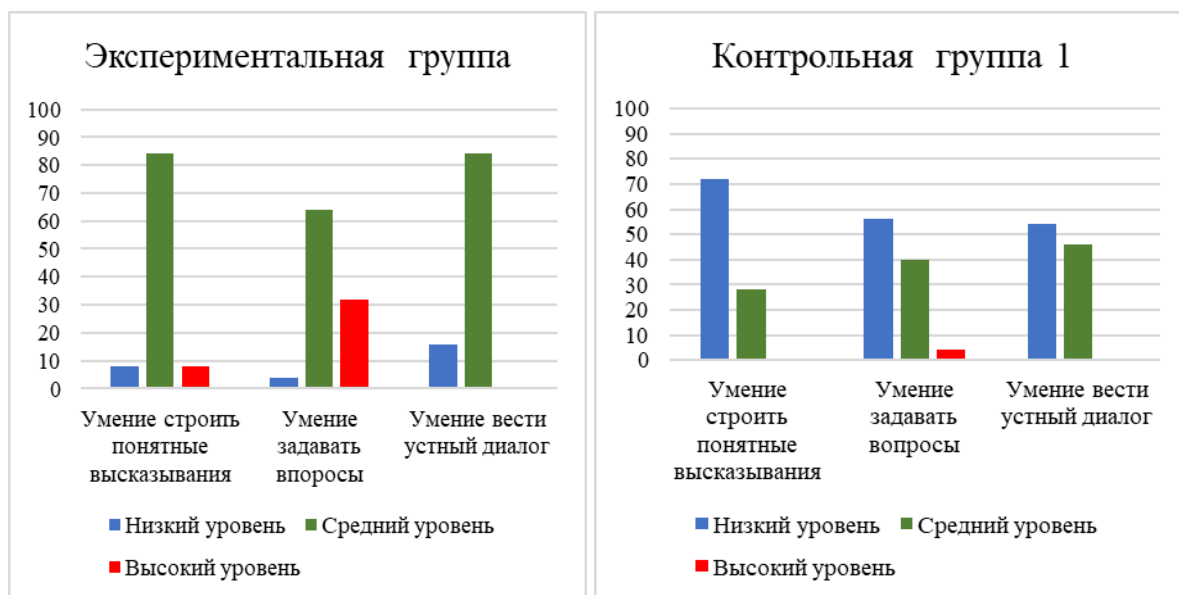


Рисунок 15. Сравнительные результаты уровня развития речевых умений у младших школьников по компоненту коммуникация как взаимодействие

Анализ результатов диагностики социально-психологических умений.

1. Понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличных от собственной.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 5,77% (уменьшилось на 53,85%); КГ1 – 38,3% (уменьшилось на 23,4%).

Средний уровень – ЭГ – 94,23% (увеличилось на 53,85%); КГ1 – 72,34% (увеличилось на 34,04%).

Высокий уровень – ЭГ – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия социально-психологических умений:

Таким образом, основная часть младших школьников ЭГ и некоторые школьники КГ1 понимали существование различных точек зрения на проблему, принимали ситуацию, что разные мнения по-своему справедливы, но не могли

дать объяснение. Большинство же школьников КГ1 не показали положительной динамики в развитии данного критерия.

2. Умение формулировать собственное мнение и позицию.

Количественные показатели данного критерия социально-психологических умений.

Низкий уровень – ЭГ – 7,69% (уменьшилось на 92,31%); КГ1 – 63,83% (уменьшилось на 34,04%).

Средний уровень – ЭГ – 71,15% (при нулевых показателях на этапе констатирующего); КГ1 – 36,17% (увеличилось на 34,04%).

Высокий уровень – ЭГ – 9,62% (при нулевых показателях по результатам констатирующего); КГ1 – не выявлено.

Качественные показатели данного критерия речевых умений.

Анализируя результаты контрольного эксперимента сформированности социально-психологических умений у школьников ЭГ, можно сделать вывод, что освоить данный вид умений коммуникации как взаимодействия школьникам оказалось сложнее всего, то есть развитие умения понимать относительность оценок и подходов к выбору, учитывать различие разных позиций и формирование умения обосновать собственное мнение требуют более длительной педагогической работы.

Таким образом, в процессе контрольного эксперимента было выявлено, что младшие школьники ЭГ научились формулировать и излагать собственное мнение, хотя понимание различных позиций и точек зрения других у некоторых детей оказалось пока затруднено. Большинство детей КГ1 положительной динамики в развитии умения формулировать собственное мнение не показали.

Количественные показатели социально-психологических умений на этапе контрольного эксперимента представлены на Рисунке 16.

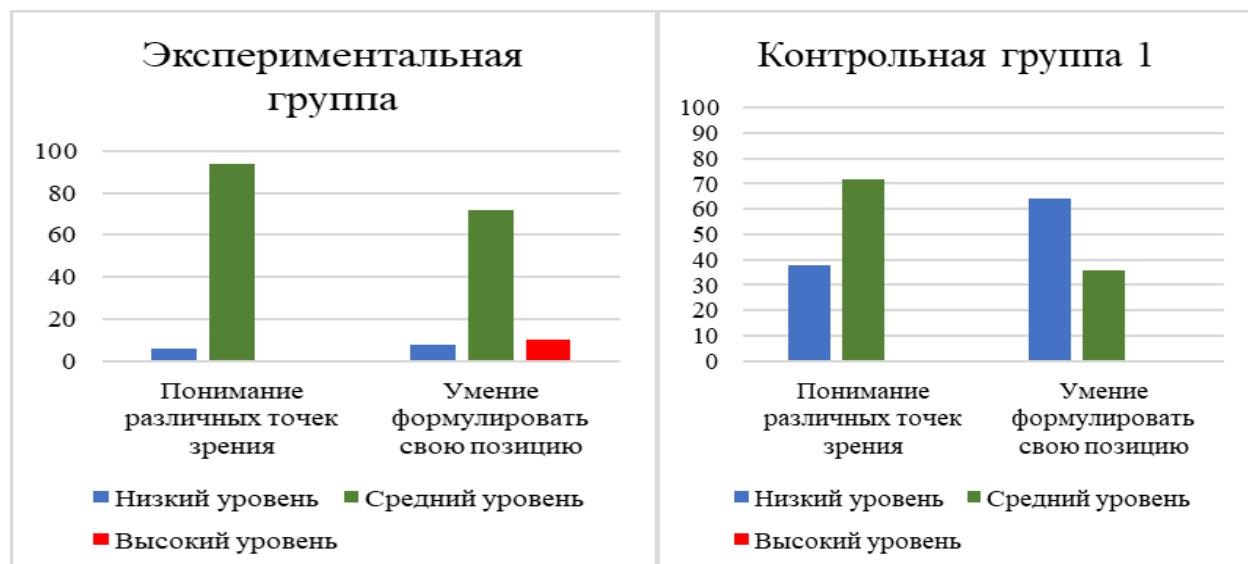


Рисунок 16. Сравнительные результаты уровня развития социально-психологических умений у младших школьников по компоненту коммуникация как взаимодействие

Результаты сравнительного исследования особенностей коммуникативного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Результаты сравнительного исследования особенностей коммуникативного развития младших школьников экспериментальной и контрольной групп

Уровень	Количество человек (%)											
	Коммуникация как предпосылка интериоризации				Коммуникация как ко-операция				Коммуникация как взаимодействие			
	Речевые умения		Социально-психологические умения		Речевые умения		Социально-психологические умения		Речевые умения		Социально-психологические умения	
	ЭГ	КГ1	ЭГ	КГ1	ЭГ	КГ1	ЭГ	КГ1	ЭГ	КГ1	ЭГ	КГ1
Высокий	26,92	—	34,62	—	32,69	—	25	2,13	19,23	2,13	11,54	—
Средний	69,23	36,17	63,46	29,79	61,54	42,55	69,23	36,17	73,08	38,3	84,62	48,94
Низкий	3,85	63,83	1,92	70,21	5,77	57,45	5,77	61,7	7,69	59,57	3,85	51,06

Для обеспечения статистической валидности полученных в исследовании результатов проведем статистическое сравнение детей из ЭГ и КГ в условиях инклюзивного образования по уровню однородности выраженности параметров двух видов умений (речевых и социально-психологических).

Использовался непараметрический χ^2 - критерий Пирсона (см. формулу 1.1).

Результаты вычислений (исходные данные приведены в Приложении 7) представим в Таблице 8.

Таблица 8

Статистики χ^2 - критерия Пирсона при сравнении детей ЭГ и КГ1 по уровню выраженности критериев на контрольном этапе эксперимента

Уровни	Умения	Параметры умений	Параметры статистики	
			$\chi^2_{\text{эмп.}}$	Значимость различий
Коммуникация как предпосылка интериоризации	Речевые	Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера	50,52	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение получать сведения при помощи вопросов	51,44	есть ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Умение договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	43,45	есть ($p \leq 0,01$)
		Эмоциональное отношение к совместной деятельности	54,23	есть ($p \leq 0,01$)
	Продуктивность совместной деятельности		50,72	есть ($p \leq 0,01$)
Коммуникация как кооперация	Речевые	Умение отображать в речи понятные ориентиры действий	47,68	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение задавать вопросы	34,44	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение формулировать затруднения	46,06	есть ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Умение договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	36,97	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение проявлять активность при решении задач	40,3	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение обращаться за помощью	42,69	есть ($p \leq 0,01$)
	Продуктивность совместной деятельности		51,32	есть ($p \leq 0,01$)
Коммуникация как взаимодействие	Речевые	Умение строить понятные высказывания	43,11	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение задавать вопросы и получать сведения	29,76	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение вести устный и письменный диалог	51,52	есть ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Понимание различных позиций, ориентация на позицию других	8,58	есть ($p \leq 0,05$)
		Умение формулировать собственное мнение	22,36	есть ($p \leq 0,01$)

Из Таблицы 8 видно, что параметры статистики χ^2 - критерия Пирсона, полученные при сравнении детей ЭГ и КГ1 в условиях инклюзивного образования показывают, что между ними имеются значимые различия по уровню выраженности по всем критериям умений. Но после проведения педагогической работы о качественной однородности школьников из ЭГ и КГ1, мы можем статистически достоверно ошибиться с вероятностью такой ошибки меньше 1% ($p \leq 0,01$) по всем параметрам, но за исключением одного. Это параметр «понимание различных позиций, ориентация на позицию других людей», который проявляется в социально-психологических умениях, относящихся к компоненту «коммуникация как взаимодействие», где вероятность такой ошибки повышается и составляет 5% ($p \leq 0,05$).

Однако наличие значимых различий всех критериев при сравнении детей ЭГ и КГ1 на контрольном этапе эксперимента – это, со статистической обоснованности, необходимое, но еще не достаточное условие того, чтобы говорить о статистически достоверном (которое можно перенести на все выборки, качественно не отличающиеся школьников ЭГ) позитивном влиянии разработанной нами педагогической программы. Для того, чтобы добиться такой достаточности мы оценили статистическую достоверность «сдвига» (повышения) в показателях параметров двух видов умений (речевых и социально-психологических) у детей ЭГ от констатирующего к контрольному этапу эксперимента.

Так как шкала измерений параметров умений («высокий», «средний», «низкий») не позволяет оценить меру изменения, а только наличие этого изменения, мы использовали вариант применения z-критерия теста Мак-Немара (используется для сравнения двух связанных совокупностей при номинативной шкале). Стоит только заметить, что в основе теста Мак-Немара лежат дихотомические данные, а наши эмпирические результаты [Приложение 7] представлены в шкале номинативной, а не дихотомической, и сдвиги параметров умений могут обнаруживаться, как от низких к средним, так и от низких к высоким значениям или от средних к высоким, то нам предстояло определиться, в какой точке пере-

хода (средний или высокий) мы будем идентифицировать школьников из экспериментальной группы по критерию «есть сдвиг – нет сдвига». Точкой перехода мы приняли средние значения, исходя из низких показателей уровня развития речевых и социально-психологических умений на этапе констатирующего эксперимента. Так как средние значения мы будем считать точкой перехода, соответственно, сюда войдут сдвиги к высокому уровню по всем критериям универсальных учебных коммуникативных действий.

Расчет осуществлялся по формуле [34]:

$$Z_{\text{эмп.}} = \frac{|A-D|}{\sqrt{A+D}}$$

где:

A – эмпирическая частота встречаемости испытуемых, имеющих средний или высокий уровень данного параметра на констатирующем этапе эксперимента и низкий на контрольном этапе;

D – эмпирическая частота встречаемости испытуемых, имеющих низкий уровень данного параметра на контрольном этапе эксперимента и средний или высокий на контрольном.

Результаты вычислений (исходные данные приведены в Приложении 6) представим в Таблице 9.

Таблица 9

Статистики теста Мак-Немара, на основании применения z-критерия при сравнении детей экспериментальной группы по уровню выраженности критериев универсальных учебных коммуникативных действий на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни	Умения	Параметры умений	Параметры статистики	
			$Z_{\text{эмп.}}$	Значимость различий
1	2	3	4	5
Коммуникация как предпосылка интериоризации	Речевые	Умение отображать в речи существенные ориентиры действий, понятных для партнера	6,16	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение получать сведения при помощи вопросов	6,24	есть ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Умение договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	5,91	есть ($p \leq 0,01$)
		Эмоциональное отношение к совместной деятельности	6,86	есть ($p \leq 0,01$)
		Продуктивность совместной деятельности		

Продолжение Таблицы 9

1	2	3	4	5
Коммуникация как кооперация	Речевые	Умение отображать в речи понятные ориентиры действия	5,66	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение задавать вопросы	6,4	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение формулировать затруднения	6,24	есть ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Умение договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	6,48	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение проявлять активность при решении задач	6,86	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение обращаться за помощью	6,56	есть ($p \leq 0,01$)
	Продуктивность совместной деятельности			5,48
Коммуникация как взаимодействие	Речевые	Умение строить понятные высказывания	5,39	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение задавать вопросы и получать сведения	6,78	есть ($p \leq 0,01$)
		Умение вести устный и письменный диалог	5,19	есть ($p \leq 0,01$)
	Социально-психологические	Понимание различных позиций, ориентация на позицию других людей	6,24	есть ($p \leq 0,05$)
		Умение формулировать собственное мнение	6,08	есть ($p \leq 0,01$)

Таким образом, параметры статистики z-критерия теста Мак-Немара при определении статистически достоверного сдвига в сторону повышения уровня выраженности параметров умений универсальных учебных коммуникативных действий у школьников экспериментальной группы по окончании эксперимента, приведенные в Таблице 9, показывают, что статистически достоверный сдвиг до среднего значения и выше произошел по всем параметрам умений коммуникативных УУД ($p \leq 0,01$). Этот факт позволяет нам говорить о том, что использование разработанной нами педагогической программы в других школах с вероятностью 99% даст тот результат, который был получен нами. Стоит только заметить, что статистическая достоверность сдвига по каждому критерию у школьников несколько различается и это можно определить, если учитывать тот факт, что z-критерий является правосторонним критерием (чем больше значение $Z_{\text{эмп}}$ тем выше статистическая достоверность сдвига). Например, наибольшая ($Z_{\text{эмп}}=6,86$) достоверность сдвига обнаружилась по такому параметру, как «Эмо-

циональное отношение к совместной деятельности», характеризующем социально-психологические умения коммуникации как предпосылки интериоризации универсальных учебных коммуникативных действий, а наименьшая ($Z_{\text{мп}}=5,19$) – по такому параметру, как умение вести устный и письменный диалог, который относится к группе речевых умений, относящихся к компоненту «коммуникация как взаимодействие».

Выводы по Главе 3

Подводя итоги проделанной экспериментальной работы по выявлению эффективности разработанной педагогической программы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования, мы пришли к следующим выводам:

1. Педагогическая программа формирования универсальных учебных коммуникативных в условиях инклюзивного образования, была разработана в соответствии с моделью по формированию универсальных коммуникативных учебных действий в условиях инклюзивного образования (§ 3.1.), где обозначены принципы, задачи, направления, этапы, содержание по развитию двух видов умений (речевых и социально-психологических) у младших школьников. Основой для определения содержания экспериментальной работы явилась основная образовательная программа начального образования «Школа 2100». Каждый этап предполагал развитие данных умений с выбранной формой взаимодействия, формами организации учебных занятий, виды деятельности, наиболее эффективные для каждого этапа.

2. В соответствии с принципом поэтапного формирования коммуникативной деятельности мы выделили три этапа педагогической работы в условиях инклюзивного образования. На каждом этапе педагогическая работа велась в рамках трёх основных групп коммуникативных действий, каждое из которых включало работу по развитию высших психических функций, речевых и социально-

психологических умений. На первом этапе ведущим направлением было развитие высших психических функций, на втором – развитие речевых, на третьем – развитие социально-психологических умений.

3. Экспериментальная работа по апробации педагогической программы по формированию данных способов действий в условиях инклюзивного образования проводилась в соответствии с разработанным тематическим планом. Тематический план включал в себя задачи, решаемые на каждом из этапов педагогической работы и различные виды деятельности в урочной и внеурочной формах организации учебных занятий.

4. Оценка эффективности педагогической работы в условиях инклюзивного образования позволила выявить значительные изменения показателей у детей со стойкими трудностями в обучении по таким компонентам, как коммуникация как предпосылки интериоризации и коммуникация как кооперация. В первом компоненте (коммуникация как предпосылка интериоризации) среди речевых умений наибольшую динамику показали сформированные умения задавать вопросы так, чтобы они вели к правильному пониманию и ответу собеседника. В компоненте «коммуникация как кооперация» большую динамику показал тот же критерий, что и в первом компоненте. В компоненте «коммуникация как взаимодействие» в большей степени школьники показали умение подбирать правильные термины, соответствующие уровню понимания собеседника, нужные языковые средства для передачи своих мыслей и идей, научились использовать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, которые не затрудняли понимание.

Такие умения, как умение отображать необходимые ориентиры действия (излагать свои мысли полным предложением достаточно четко, чтобы партнер понимал их, соблюдать последовательность действий, не пропуская значимой информации, давать полное описание действий, что не затрудняло понимание для партнера) в первом и втором компонентах, грамматически правильно вести диалог в устном и письменном высказывании в третьем компоненте оказались

наиболее сложными для обучающихся, так как в связи с особенностями речевого и психического развития детей экспериментальной группы они требуют более длительной коррекционно-педагогической работы.

Среди социально-психологических умений наибольшую динамику у детей в условиях инклюзивного образования показали умения работать в команде с эмоционально положительным настроем, избегая конфликтов, уверенно приступать к выполнению задания и обсуждать детали выполнения задачи во втором компоненте. А наиболее углубленной педагогической работы требует развитие умения формулировать собственное мнение и позицию, а также умение понимать различные точки зрения, ориентироваться на позиции других людей.

Таким образом, можно сказать, что такой компонент, как коммуникация как взаимодействие, является самым сложным в структуре универсальных учебных коммуникативных действий для младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Полученные результаты показали, что требуется целенаправленная и длительная педагогическая работа, что обусловлено сложностью формирования у младших школьников с трудностями в обучении умения формулировать собственное мнение, ориентируясь и принимая позиции других людей и одновременно формулировать связное высказывание в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В итоге проведенного теоретического и экспериментального исследования по проблеме формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования были получены результаты, позволяющие сделать следующие **выводы**:

Определены универсальные учебные коммуникативные действия как совокупность действий ученика, формируемую в процессе образования, включающую речевые и социально-психологические коммуникативные умения, обеспечивающие способность взаимодействовать с окружающими в процессе совместной деятельности и выступающие в качестве критериев развития универсальных учебных коммуникативных действий. Выделены речевые и социально-психологические умения. Данный вид умений подразумевает способность аргументировать свою позицию, приводя убедительные доводы, способность передавать информацию для организации совместных действий, умение задавать вопросы, уточнять информацию и участвовать в диалоге; использование речевой культуры и различных форм общения. К социально-психологическим умениям относятся умение выражать собственное мнение и обращаться за помощью, предлагать сотрудничество и проявлять инициативу во время взаимодействия, договариваться при распределении ролей в совместной деятельности.

Проведена диагностика особенностей сформированности универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования. В процессе диагностики таких компонентов, как коммуникация как предпосылка интериоризации и коммуникация как кооперация, было выявлено, что наибольшие сложности представляли такие речевые умения, как поиск нужных слов, но построение понятного для собеседника высказывание и правильного формулирования своих мыслей. Дети иногда не понимали некоторых инструкций, так как вопрос формулировался с грамматическими ошибками. Из-за ограничения словарного запаса школьникам было сложно выразить свое мнение об абстрактных темах. Среди социально-психологических умений наибольшие сложности для

детей составляли умение решить кто должен давать инструкцию, а кто – выполнять задание, что иногда вело к конфликту. Дети испытывали трудности в выражении своих предпочтений и не могли объяснить, причину отказа выполнять определенную функцию. Результаты исследования коммуникации как взаимодействия свидетельствуют, что среди речевых умений наибольшие затруднения были при ведении диалога в соответствии с грамматическими правилами русского языка. В устном и письменном высказывании дети допускали ошибки при словообразовании и склонении слов, путали окончания, неправильно согласовывали слова по падежам и временам. Они пропускали важные элементы рассказа, непоследовательно переходили от одной идеи к другой или использовали нелогичные аргументы. При исследовании социально-психологических умений трудности проявлялись в выражении своего мнения об абстрактных темах. Школьники были не до конца уверены в своих интересах, что также затрудняло выражение их мнения или позиции.

Установлено, что процесс формирования универсальных учебных коммуникативных действий младших школьников в условиях инклюзивного образования включает три взаимосвязанных этапа. Особенностью каждого этапа является то, что на каждом одно из направлений педагогической работы являлось ведущим, а другие два – сопутствующие. На первом этапе ведущим направлением было развитие высших психических функций, на втором – развитие речевых умений, на третьем – развитие социально-психологических умений.

Разработана педагогическая программа по формированию двух видов умений (речевых и социально-психологических), направленная на поэтапное их развитие, использование критериев и диагностического инструментария, позволяющих выявить уровень сформированности универсальных учебных коммуникативных действий, кадровое обеспечение, предполагающее наличие подготовленных в данной области педагогических кадров (учитель, педагог дополнительного образования, специалист психолого-педагогического сопровождения). Экспериментально проверена эффективность педагогической программы по резуль-

татам контрольного эксперимента. Содержание педагогической программы предполагало выбор целесообразной формы взаимодействия между участниками образовательного процесса, формы организации учебных занятий и подобранные виды деятельности на каждом этапе

Подтверждена эффективность разработанной педагогической программы формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования значительной динамикой уровня сформированности универсальных учебных коммуникативных действий на этапе контрольного эксперимента. Наибольшая динамика была выявлена в сформированности коммуникации как предпосылки интериоризации и коммуникации как кооперации. В компоненте коммуникация как предпосылки интериоризации и коммуникация как взаимодействие среди речевых умений наибольшую динамику показали умения задавать вопросы так, чтобы приводить к правильному пониманию и ответу собеседника, в компоненте коммуникация как кооперация. – формулировать вопросы и строить понятные для собеседника высказывания. Развитие таких умений, как подбор нужных слов, для построения понятного для собеседника высказывание и правильного формулирования своих мыслей в первом компоненте и втором компонентах, и вести грамматически правильный диалог в третьем компоненте требуют более углубленной педагогической работы. Среди социально-психологических умений наибольшую динамику показали умения эмоционально положительного отношения к совместной деятельности в первом компоненте, умение проявлять активность при решении разного рода задач и умение обращаться за помощью во втором компоненте. Наиболее длительной педагогической работы требует развитие умения формулировать собственное мнение и позицию, а также умение понимать различные точки зрения, ориентироваться на позиции других людей.

Коммуникация как взаимодействие, как показал контрольный эксперимент, требует еще более длительной педагогической работы с младшими школьниками в условиях инклюзивного образования из-за сложности формирования одновре-

менного умения формулировать собственную позицию, ориентируясь и принимая позиции других людей и формулировать связное высказывание в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Разработана программа повышения квалификации по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования с целью подготовки педагогических кадров (учителя, педагога дополнительного образования, специалиста психолого-педагогического сопровождения), включающая в себя использование критериев оценки и диагностического инструментария, позволяющих выявить особенности двух видов умений (речевых и социально-психологических), разработку педагогической программы, способствующей поэтапному формированию данных коммуникативных умений в рамках трёх групп универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в процессе подготовки квалифицированных специалистов в области образования в учебных курсах таких, как методика обучения русскому языку в начальной школе, основы инклюзивного образования, психолого-педагогическая диагностика, а также в программах переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и при разработке учебно-методических пособий. Полученные результаты могут быть использованы в практической работе с учащимися начальной школы, у которых имеются стойкие трудности в обучении в условиях инклюзивного образования.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке комплексной программы для диагностики речевых и социально-психологических умений у младших школьников, у которых имеются стойкие трудности в обучении. Кроме того, дальнейшее исследование будет связано с теоретико-методологическом обоснованием и совершенствованием методики развития коммуникативных компетенций у учащихся-билингвов или учащихся-инофонов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, И. Н. Формирование у детей умения сотрудничать в команде / И. Н. Агафонова // Управление начальной школой. – 2009. – № 4. – С. 56-59.
2. Акимова, М. К. Психологическая коррекция умственного развития школьников / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – Москва : Академия, 2000. – 160 с. ISBN: 5-7695-0604-0.
3. Алексеева, Л. А. Модель формирования универсальных учебных действий при обучении русскому языку в якутской школе / Л. А. Алексеев // Начальная школа. – 2013 – № 9. – С. 15-19.
4. Амбалова, С.А. Психологические проблемы учеников младших классов средней общеобразовательной школы / С. А. Амбалова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 280-283.
5. Антипина, А. Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития / А. Н. Антипина // Начальная школа. – 1997 – № 6. – С. 60-64.
6. Антипова, И. В. Неуспеваемость младших школьников как психолого-педагогическая проблема / И. В. Антипова, Л. Ф. Алимская // Инновационные стратегии развития педагогического образования: сборник научных трудов XIII международной очно-заочной научно-методической конференции: в 2 ч. Часть 1. – Саратов : Центр «Просвещение», 2017. – С. 12-14.
7. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – Москва : Ось-89, 2009. – 224 с. ISBN: 978-5-9957-0079-1.
8. Арсеньева, Ю. В. Формирование коммуникативной компетентности на уроках русского языка / Ю. В. Арсеньева // Начальная школа. – 2013. – № 7. – С. 55-60.
9. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская. – Москва : Просвещение, 2014. – 151 с. ISBN: 978-5-09-030429-0.

10. Астапов, В. М. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска»: учебное пособие: сост. / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – Москва : Ин-т практ. психологии, 1996. – 224 с. ISBN: 5-89112-004-6.
11. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 320 с. ISBN: 978-5-91180-958-4.
12. Аюпова, С. Д. Критерии компетентностного урока / С. Д. Аюпова // Справочник заместителя директора школы. – 2013. – № 2. – с. 34-38.
13. Бабкин, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. – М.: Школьная Пресса, 2006. – 80 с.
14. Баранников, А. В. Содержание общего образования. Компетентностный подход / А.В. Баранников – Москва : ГУ ВШЭ, 2008. – 142 с. ISBN: 978-5-9773-0010-0.
15. Башук, Т. И. Система творческих заданий по развитию коммуникативных навыков учащихся / Т.И. Башук // Начальная школа. – 2013 – № 5. – с. 19 - 23.
16. Безруких, М. М. Физиология развития ребенка. Руководство по возрастной физиологии / М. М. Безруких, Фарбер Д. А. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 766 с. ISBN: 978-5-9770-0358-2, 978-5-89395-925-3.
17. Безрукова, О. А. Сопоставительный анализ уровня сформированности речезыковой компетенции детей дошкольного возраста с первичной и вторичной речевой патологией / О. А. Безрукова, Е. В. Хорошавина // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии : материалы научно-практической конференции «Дни науки МГПУ – 2010», 29 марта – 02 апреля 2010 г. – Москва : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 14-17.

18. Бершанская, О. Н. Обучение постановке вопросов к произведению на уроке литературного чтения / О. Н. Бершанская // Начальная школа. – 2012. – № 7. – С. 77-85.

19. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Л. Н. Блинова. – Москва : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с. ISBN: 5-93196-066-X.

20. Богданова, В. В. Особенности формирования познавательной активности у слабоуспевающих младших школьников / В. В. Богданова, Е. В. Коломенская // Научный вестник Гуманитарно-социального института. – 2017. – № 6. – С. 3-10.

21. Бойко, И. Н. Практические рекомендации для педагогов по профилактике неуспеваемости младших школьников / И.Н. Бойко // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития: сборник материалов международной научно-практической конференции XII Левитовские чтения. 2017. – Москва : Московский государственный областной университет. – С. 131-134. ISBN: 978-5-7017-2804-0.

22. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе: избранные психологические труды / Л. И. Божович. – Москва : Междунар. пед. акад., 1995. – 167 с. ISBN 5-87977-023-0.

23. Борякова, Н. Ю. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы / Н. Ю. Борякова, Т. И. Дубровина, О. С. Орлова // Специальное образование. – 2013. – № 2 (30). – С. 5-11.

24. Буренкова, Н. В. Коммуникативные универсальные учебные действия на уроках русского языка / Н. В. Буренкова // Начальная школа. – 2013. – № 3. – С. 24-27.

25. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 685 с. ISBN: 978-5-94723-387-2.

26. Вайнер, М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников: учебное пособие / М. Э. Вайнер. – Москва : Пед. о-во России, 2004. – 95 с. ISBN: 5-93134-239-7.

27. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика / Ю. В. Василькова, Г. А. Василькова. – Москва : Academia, 2004. – 439 с. ISBN: 5-7695-0526-5.

28. Власова, Т. А. Дети с ЗПР / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. – Москва : Просвещение, 1984. – 256 с.

29. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

30. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: курс лекций. / М. А. Галагузова. – Москва : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с. ISBN: 5-691-00372-0.

31. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 234 с.

32. Гафарова, Р. И. Причины неуспеваемости младших школьников и способы решения этой проблемы / Р. И. Гафарова, Е. В. Головнева // Научный альманах. – 2017. – № 2-2 (28). – С. 77-80.

33. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / Грабарь М.И., Краснянская К.А. – Москва : Педагогика, 1977. – 136 с.

34. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с. ISBN: 5-89404-001-9.

35. Давиденко, Н. В. Психолого-педагогический и нейропсихологический подход к исследованию проблемы школьной неуспеваемости / Н. В. Давиденко, Негрич, О. И. // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 11. – С. 58-61.

36. Дефектологический словарь / под ред. В. Гудониса, Б. П. Пуза-нова. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 2007. – Т. 2. – 736 с. ISBN: 978-5-9770-0063-5; ISBN: 978-5-89395-810-2.

37. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативное развитие детей с ЗПР: диагностика и коррекция: учебное пособие / Е. Е. Дмитриева – Нижний Новгород, 2009. – 63 с.

38. Дробинская, А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей / А. О. Дробинская – Москва : Школа-Пресс, 1999. – 126 с. ISBN: 5-9219-0598-4.

39. Дубина, И. Н. Математико-статистические методы в эмпирических социально-экономических исследованиях / И. Н. Дубина – Москва : Инфра-М, 2010. – 413 с. ISBN: 978-5-279-03107-8.

40. Дубровинская, Н. В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учебное пособие для студентов вузов / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с. ISBN: 5-691-00459-X.

41. Дунилова, Р. А. Реализация требований ФГОС к формированию и оценке универсальных учебных действий у младших школьников / Р. А. Дунилова // Управление начальной школой. – 2013. – № 5. – С. 45-48.

42. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова – Москва : Педагогика, 1973. – 150 с.

43. Жаренкова, Г. И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 29-35.

44. Зайцева, К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К. П. Зайцева // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С. 37-41.

45. Зарецкий, В. К. Психологические причины школьной неуспеваемости. / Зарецкий В. К. // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 119-121.

46. Защирина, О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студентов факультетов психологии / О. В. Защирина. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 432 с.

47. Игнатенко, М. В. Профилактика и коррекция трудностей в обучении у младших школьников / М. В. Игнатенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 199-202.

48. Исакова, О. Ф. Условия формирования регулятивных УУД у школьников посредством самооценивания / О. Ф. Исакова // Управление начальной школой. – 2013. – № 9. – С. 23-26.

49. Инденбаум, Е. Л. Взаимодействие специалистов образовательной организации в оценке успешности формирования сферы жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ / Е. Л. Инденбаум, Л. А. Самойлюк // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 4. – С. 9-17.

50. Кадралина, Ш. К. Проблемы школьной неуспеваемости в научной литературе / Ш.К. Кадралина // Этнопедагогика в контексте современной культуры: сб. науч. трудов по материалам междунар. науч.-практ. конф., Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, 5-6 октября 2018 г. – Стерлитамак : Стерлитамакский филиал БашГУ, 2018. – С. 98-101. ISBN: 978-5-86111-651-0.

51. Канторова, Е. В. Влияние возрастных особенностей памяти на трудности обучения младших школьников / Е.В. Канторова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2018. – № 1-2 (76-77). – С. 61-62.

52. Карпичко, О. В. Создание системы профилактики школьной неуспешности в начальной школе / О. В. Карпичко // Образование в современной школе. – 2008. – № 1. – С. 38-42.

53. Клубович, О. В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС / О. В. Клубович // Начальная школа. – 2011. – № 10. – С. 35-39.

54. Ключева, Н. В. Учим детей общению: характер, общение / Н. В. Ключева. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 237 с. ISBN: 5-7797-0012-5.

55. Ковалева, Г. С. Планируемые результаты начального общего образования. / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова. – Москва : Просвещение, 2009. –149 с.

56. Ковалевская, А. П. Феномен неуспеваемости в учебно-воспитательном процессе / А. П. Ковалевская // Педагогика и психология: теория и практика. – 2017. – № 2 (7). – С. 49-55.

57. Ковылева, Р. Э. Роль деятельностного подхода при организации групповой работы старшеклассников / Р. Э. Ковылева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 3. – С. 22-26.

58. Колдовская, Е. А. К вопросу о различных подходах к проблеме причин школьной неуспеваемости и возможных путях ее преодоления (исторический аспект) / Е. А. Колдовская // Учитель и время. – 2013. – № 8. – С. 80-85.

59. Коломинский, Е. А. Диагностика и коррекция психического развития школьника. / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Минск : изд-во «Научная книга», 1997. – С. 67-70.

60. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – Москва : Просвещение, 2008. – 178 с. ISBN: 978-5-09-019844-8.

61. Крупенчук, О. И. Мяч и речь / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьева. – Санкт-Петербург : Дельта, 2001. – 96 с. ISBN: 5-89151-113-4.

62. Кудрявцева, Н. Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения / Н. Г. Кудрявцева // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 4. – С. 16-21.

63. Кулагина, И. Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности. / И. Ю. Кулагина – Москва : ТЦ «СФЕРА», 2000. – 192 с.

64. Кумарина, Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для вузов / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова [и др.]. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 285 с. – ISBN: 978-5-534-00508-0.

65. Кумарина, Г. Ф. Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей / Г. Ф. Кумарина // Социальная педагогика. – 2014. – № 3. – С. 5-19.

66. Ларина, Л. Ю. Особые образовательные потребности дошкольников с задержкой психического развития в области развития коммуникации и речевых средств: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) / Ларина Людмила Юрьевна. – Санкт-Петербург, 2022. – 23 с.

67. Лазарева, Л. И. Формирование универсальных учебных действий / Л. И. Лазарева // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 34-38.

68. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева – Москва : КАРО, 2019. – 303 с. ISBN: 978-5-9925-1346-2.

69. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15-27.

70. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / В. В. Лебединский, К. С. Лебединская – Москва : Академический проект, 2019. – 303 с. ISBN: 978-5-8291-2220-1.

71. Лебединский, К. С. Нарушения психического развития в детском возрасте / К. С. Лебединский – Москва : Академия, 2013. – 144 с. ISBN: 978-5-7695-8071-0.

72. Лебединцев, В. Б. Разработка программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся / В. Б. Лебединцев // Управление начальной школой. – 2012. – № 4. – С. 26-31.

73. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – 287 с.

74. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.

75. Леонова, Е. В. Развитие коммуникативных способностей младших школьников в условиях совместной творческой деятельности / Е. В. Леонова, А. В. Плотникова // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 91-96.

76. Литвинова, А. Г. Причины неуспеваемости ребёнка в школе / А. Г. Литвинова, Г. К. Антошечкина // Студенческие научные достижения: сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса. 2019. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 138-141. ISBN: 978-5-907204-28-7.

77. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие / Н. П. Локалова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 368 с. ISBN 978-5-388-00443-7.

78. Лубовский, В. И. Специальная психология в 2 т. Том 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский. – Москва : Юрайт, 2019. – 428 с. ISBN: 978-5-534-01961-2.

79. Лубовский, В. И. Обучение детей с ЗПР: пособие для учителей / В. И. Лубовский. – Смоленск, 1994. – 175 с.

80. Максимова, Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: учебное пособие / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 576 с. ISBN: 5-222-00874-6.

81. Мастюкова, Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.

82. Менчинская, Н. А. Проблемы воспитания, обучения и психического развития ребенка / Н. А. Менчинская. – Москва : МПСИ. – Воронеж: Модэк, 2004. – 512 с. ISBN: 5-89502-514-5.

83. Милицына, С. К. Диагностика школьной неуспеваемости / С. К. Милицына // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 293-295.

84. Милицына, С. К. Преодоление школьной неуспеваемости / С. К. Милицына // Молодой ученый. – 2018. – № 45 (231). – С. 262-264.

85. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. – Москва : Педагогика, 1989. – 189 с. ISBN: 5-7155-0198-9.

86. Никашина, Н. А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития / Н. А. Никашина // Дефектология. –1972. – № 5. – С. 7-12.

87. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР: пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

88. Осипова, Н. В. Показатели сформированности универсальных учебных действий обучающихся / Н. В. Осипова // Управление начальной школой. –2010. – № 10. – С. 37-43.

89. Пермякова, М. Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе / М. Е. Пермякова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с. ISBN: 978-5-7996-1535-2.

90. Песняева, Н. А. Учебный диалог – средство формирования УУД младших школьников / Н. А. Песняева // Управление начальной школой. – 2011. – № 7. – С. 42-47.

91. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития / М. С. Певзнер // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология». – Москва : Изд-во ГНОМ и Д., 2001. – С. 159-165. ISBN: 5-296-00185-0.

92. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : Педагогика-Пресс. – 1994. – 576 с. ISBN: 5-7155-0694-8.

93. Поддубная, Н. Г. Особенности произвольной памяти у детей с задержкой психического развития: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.10 Коррекционная психология / Поддубная Нина Григорьевна. – Москва, 1976. – 20 с.

94. Прохорова, С. Ю. Методические условия формирования УУД у младших школьников / С.Ю. Прохорова // Управление начальной школой. – 2013. – № 8. – С. 67-72.

95. Пузанкова, Е. Н. Модель формирования коммуникационной компетентности с использованием информационных технологий при обучении бакалавров педагогического образования / Е. Н. Пузанкова, Э. В. Байрамов // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 3 (84). – С. 307-312.

96. Пузанкова, Е. Н. Реализация метапредметного подхода и интерактивных методов в обучении русскому языку в общеобразовательной школе / Е. Н. Пузанкова, А. А. Ибрагим // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – № 4 (89). – С. 232-236.

97. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов. – Москва : Академия, 2008. – 268 с. ISBN: 978-5-7695-5574-9.

98. Пускаева, Т. Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития / Т. Д. Пускаева // Дефектология. – 1980. – № 3. – С. 10-18.

99. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 ч. Ч. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практическое пособие / Е. И. Рогов. – Москва : Юрайт, 2016. – 412 с.

100. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – Москва : Педагогика, 1987. – 458 с.

101. Руденко, А. И. Трудности в обучении младших школьников / А. И. Руденко // Вестник магистратуры. – 2018. – № 12-4 (87). – С. 114-115.

102. Руденский, Е. В. Психология отклоняющегося развития: учебное пособие для вузов / Е. В. Руденский. – Москва : Юрайт, 2019. – 392 с. ISBN: 978-5-534-12229-9.

103. Рябушкина, Д. Б. Профилактика неуспеваемости учащихся в начальной школе / Д. Б. Рябушкина, О. А. Корнилова // Наука и образование: сохраняя

прошлое, создаём будущее: сборник статей XVIII международной научно-практической конференции. 2018. – Пенза : "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2018. – С. 267-269. ISBN: 978-5-907135-24-6.

104. Савенкова, А. И. Рабочая тетрадь «Я – исследователь» / А. И. Савенкова. – Москва : Просвещение / Бином, 2021. – 32 с. ISBN: 978-5-09-085330-9.

105. Сальникова, Т. П. Педагогические технологии: учебное пособие / Т. П. Сальникова. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с. ISBN: 5-89144-585-9.

106. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 218 с. ISBN: 87953-127-9.

107. Саркисова, И. И. Приемы педагогической техники для развития УУД / И. И. Саркисова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 3. – С. 26-34.

108. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва : АРКТИ, 2003. – 208 с. ISBN: 5-89415-108-2.

109. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2017. – 319 с. ISBN: 978-5-98563-501-0.

110. Серебрякова, Н. В. Проблема школьной неуспеваемости и её отражение в отечественной педагогической публицистике: исторический опыт начала XX в. / Н.В. Серебрякова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 32-39.

111. Скуратовская, М. Л. Особенности формирования коммуникативных УУД у младших школьников с трудностями в обучении / М. Л. Скуратовская, Е. А. Романова // The World of Academia: culture and education (Мир университетской науки: культура, образование) – 2020. – № 10. – С. 123-132.

112. Скуратовская, М. Л. Формирование коммуникативных УУД у учащихся младших классов с ЗПР в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ / М. Л. Скуратовская, А. В. Папшев, Е. Л. Сковородникова, Е. А. Романова. – Ростов-на-Дону, 2016. – 128 с.

113. Слепович, Е. С. Специальная психология: учебное пособие / Е. С. Слепович. Минск: Выш. шк., 2012. – 511 с.

114. Соколова, Е. В. Психология детей с задержкой психологического развития: учебное пособие / Е. В. Соколова – Москва : ТЦ Сфера, 2009. – 320 с. ISBN: 978-5-9949-0100-7.

115. Степина, О. С. Сравнительная характеристика сформированности коммуникативных умений младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников / О.С. Степина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 189-195.

116. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – Москва : Медицина, 1959. – 406 с.

117. Тараканова, Е. В. Проблема школьной неуспеваемости и дифференциации обучения / Е. В. Тараканова // Система ценностей современного общества. – 2014. – № 33. – С. 169-175.

118. Токарева, О. Г. Формы и методы педагогической поддержки младших школьников, испытывающих трудности в обучении / О. Г. Токарева, // Вестник современной науки. – 2017. – № 2-2 (26). – С. 83-85.

119. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 192 с. ISBN: 978-5-91180-957-7.

120. Тюменцева, Т. Д. Содержание коррекционно-развивающей работы по устранению неуспеваемости младших школьников [Электронный ресурс] / Т. Д. Тюменцева, А. Л. Падюков, Е.Ю. Пронина // Наука и образование: новое время. – 2018. – № 3 (26). – С. 838-841.

121. Ульенкова, У. В. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР / У. В. Ульенкова. Нижегородское образование. – 2010. – № 3. – С. 136-145.

122. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа:

http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=602338795&intelsearch=&firstDoc=1&ysclid=lu31ao193p539478436 (дата обращения: 22.05.2023).

123. Формируем профессиональные компетенции // Справочник заместителя директора школы. – 2013. – № 5. – С. 56-61.

124. Ходаева, Л. Ю. Формирование ключевых компетенций младших школьников на основе деятельностного метода обучения / Л. Ю. Ходаева // Управление начальной школой. – 2013. – № 6. – С. 45- 48.

125. Хуторской, А. В. Технология конструирования компетентностного обучения / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 2. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/211> (дата обращения: 25.06.2023).

126. Хуторской, А. В. Как решать любые задачи? Можно ли на школьных задачах научиться решать жизненные задачи? / А. В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 20.10.2008 г. – Режим доступа: <http://khutorskoey.ru/be/2008/1020/index.htm> (дата обращения: 16.08.2023).

127. Хуторской, А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://eidosinstitute.ru/journal/2011/200> (дата обращения: 10.07.2023).

128. Цаболова, Я. Э. Организация работы учителя с неуспевающими школьниками как фактор повышения качества обучения / Я.Э. Цаболова // Наука через призму времени. – 2018. – № 12 (21). – С. 284-287.

129. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман – Москва : Московский центр качества образования, 2010. – 134 с. ISBN: 978-5-9773-0058-2.

130. Шакина, Г. В. Оценивание сформированности коммуникативных универсальных действий школьников через технологию сотрудничества / Г. В. Шакина // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 5. – С. 17-22.

131. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / С. Г. Шевченко. – Москва : Аркти, 2004. – 211 с. ISBN 5-94035-162-X.

132. Шевченко, С. Г. Умственное и речевое развитие детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко. // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. – Москва : Аркти, 2001. – С. 25-37. ISBN: 5-89415-205-4.

133. Шипицына, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2000. – 54 с. ISBN: 5-89814-016-6.

134. Шкуричева, Н. А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности / Н. А. Шкуричева // Начальная школа. – 2011 – № 11. – С. 45-51.

135. Шумакова, А. В. Развитие интеллектуальных умений у младших школьников: педагогический аспект исследования / А. В. Шумакова, Т. П. Морозова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2020. – № 2. – С. 71-74.

136. Шумакова, А.В. Формирование мотивации обучения первоклассников: педагогический аспект исследования / А. В. Шумакова, Т. П. Морозова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2020. – № 1. – С. 95-99.

137. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 554 с. ISBN: 5-7155-0035-4.

138. Эльсиева, М. С. Педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся

младших классов. автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Эльсиева Марха Султановна. – Грозный, 2020. – 24 с.

139. Юрловская, И. А. Концепция подготовки педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. А. Юрловская, С. И. Фидарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 2. – С.113-119.

140. Яковлева, Н. Н., Создание программно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Яковлева, Е. А. Александрова, И. А. Даморатская // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – Вып. 62. – Ч.11. – С. 260-26.

141. Яковлева, Н. Н. Оценка внимания у школьников четвертых классов с дисграфией в рамках основной общеобразовательной программы и адаптированной основной общеобразовательной программы речевого развития / Н. Н. Яковлева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 6. – С. 648-654.

142. Яссман, Л. В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с ЗПР / Л. В. Яссман. – Москва, 1976. – 326с.

143. Ahmad, M. Learning disabilities in English at the primary stage: A qualitative study from the students' perspective / M. Ahmad, M. A. Khasawneh // International Journal of Multidisciplinary Research and Publications. – 2021. – № 4 (1). – Pp. 42-45.

144. Alves, K.D. Virtual reading lessons for upper elementary students with learning disabilities / K.D. Alves, J. E. Romig // Intervention in School and Clinic. – 2021. – № 57 (2). – Pp. 95-102.

145. Aristika, A. The effectiveness of hybrid learning in improving of teacher-student relationship in terms of learning motivation / A. Aristika, D. J. Darhim, Kusnandi // Emerging Science Journal. – 2021. – № 5 (4). – Pp. 443-456.

146. Casmana, A. R. Global citizenship: Preparing the younger generation to possess pro-environment behavior, mutual assistance and tolerance awareness through school engagement / A. R. Casmana, J. A. Dewantara, D. A. Timoera, A. P. Kusmawati, I. Syafrudin // *Globalisation, Societies and Education*. – 2022. – № 1-18. – Pp. 145-32.

147. Chevon, L. Relationships with special needs pupils: Exploring primary teachers' descriptions / L. Chevon, T. Corcoran, T. // *International Journal of Inclusive Education* – 2014. – № 18 (12). – Pp. 1304-1320.

148. Cortiella, C. The state of learning disabilities / Cortiella C. // *National Center for Learning Disabilities*. – London, 2016. – 123 p.

149. Franklin, D. Helping your child with language-based learning disabilities: Strategies to succeed in school & life with dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, ADHD & processing disorders / D. Franklin. – USA: New Harbinger Publications, 2018. – 156p.

150. Humphrey, A. U. Challenges face by teachers when teaching learners with developmental disability / A. U. Humphrey. – University of Oslo. – 2014 – 85 p.

151. Kadi, El Haj. Academic learning difficulties among third-year primary school students in Ouargla / Kadi El Haj, Ben Zahi Mansour // *Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2022. – № 12 (26). – Pp. 493-502.

152. Love, M. L. Implementing asynchronous instructional materials for students with learning disabilities / M. L. Love., K. B. Ewoldt // *Intervention in School and Clinic*. – 2021. – № 57 (2). – Pp. 132-137.

153. Manzano-Sánchez, D. Implementation of a model-based program to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviors, violence, and classroom climate in primary and secondary education / D. Manzano-Sánchez, A. Valero-Valenzuela // *Int J Environ Res Public Health*. – 2019. – November 21. – № 6 (21). – Access mode: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31684031> (date of application: 19.07.2023).

154. Margareth, G. A. Gender differences in academic achievement: A matter of contextual classroom influence / G. A. Margareth // *International Journal of Research*

Studies in Education. – 2019. – № 8 (1), 1-20. – Access mode: <https://doi.org/10.5861/ijrse.2018.2013> (date of application: 21.06.2023).

155. Manalo, F. K. Secondary teachers' preparation, challenges, and coping mechanism in the pre-implementation of distance learning in the new normal / F. K. Manalo, J. A. De Villa // International Multidisciplinary Research Journal. – 2019. – № 2 (3). – Pp. 144-154.

156. Martín-Antón, L. J. Influence of Some Personal and Family Variables on Social Responsibility Among Primary Education Students / L. J. Martín-Antón, M.A. Carbonero, J. A. Valdivieso, E. Monsalvo // Frontiers in Psychology. – № 6. – 2020. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/342124490_ (date of application: 20.06.2023).

157. Mettis, K. Designing learning experiences for outdoor hybrid learning spaces / K. Mettis, T. Väljataga // British Journal of Educational Technology. – 2021. – № 52 (2). – Pp. 498-513.

158. Nketsia, W. A cross-sectional study of preservice teachers' views about disability and attitudes towards inclusive education / W. Nketsia // International Journal of Research Studies in Education. – 2016. – № 6 (3). – Pp. 53-68.

159. Ouchach, Nouari. Internal and external factors associated with learning difficulties among primary school students – a field study in some schools in the wilaya of Batna / Ouchach Nouari // Journal of Introduction to Humanities and Social Studies. – 2021. – № 6 (02). – Pp. 201-222.

160. Podsiadlik, A. The blended learning experiences of students with specific learning difficulties: A qualitative case study located in one British higher education institution / A. Podsiadlik // International Journal of Disability, Development and Education. – 2021. – № 1-16. – Access mode: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1876217> (date of application: 15.05.2023).

161. Prieler, T. Developing a Visual Attention Assessment for Children at School Entry / T. Prieler, C. Wood, J. M. Thomson // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – December. – Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/329479900> (date of application: 19.04.2023).

162. Reis da Luz, F. S. The relationship between teachers and pupils in the classroom: Communicative language teaching approach and cooperative learning strategy to improve learning / F. S. Reis da Luz. – Massachusetts : Bridgewater State University, 2015. – 71 p.

163. Skuratovskaya, M. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities / M. Skuratovskaya, E. Romanova // 2nd International scientific-practical conference «Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society». – January 2020. – E3S Web of Conferences 210 (3). – Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/347348012> (date of application: 17.09.2023).

164. Skuratovskaya, M. Development model of communicative ULA in primary school children with learning difficulties / M. Skuratovskaya, E. Romanova // International Scientific and Practical Conference «International Technologies in Education: Psychology, Pedagogy, Defectology. – March 2021. – E3S Web of Conferences 273 (4). – Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/352651763>. (date of application: 25.04.2023).

165. Smith, B. R. Using an early science curriculum to teach science vocabulary and concepts to pupils with severe developmental disabilities / B. R. Smith, F. Spooner, B. A. Jimenez, D. Browder // *Education & Treatment of Children*. – 2015. – № 36 (1). – Pp. 1-31.

166. Suc, L. Primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Slovenia: A qualitative exploration / L. Suc, B. Bokovec, M. Zveglic, D. Karpljuk // *Journal of Universal Excellence*. – 2016. – № 5 (1). – Pp. 30-46.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ОГЛАВЛЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ

	стр.
Приложение 1. Критерии оценки универсальных учебных коммуникативных действий.....	191
Таблица 1. Критерии оценки универсальных учебных коммуникативных действий.....	191
Приложение 2. Качественная характеристика уровней универсальных учебных коммуникативных действий.....	192
Таблица 2. Оценка коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации).....	192
Таблица 3. Оценка коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация).....	193
Таблица 4. Оценка коммуникативных действий, направленных на учёт позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие).....	195
Приложение 3. Методики диагностики универсальных учебных коммуникативных действий.....	197
Приложение 4. Наглядный материал для проведения диагностического исследования	201
Приложение 5. Заключение ПМПК младших школьников со стойкими трудностями в обучении.....	204
Таблица 5. Заключение ПМПК младших школьников со стойкими трудностями в обучении.....	204
Приложение 6. Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе констатирующего эксперимента.....	212
Таблица 6. Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе констатирующего эксперимента (экспериментальная группа).....	212
Таблица 7. Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе констатирующего эксперимента (контрольная группа 1).....	214
Таблица 8. Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе констатирующего эксперимента (контрольная группа 2).....	216
Приложение 7. Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе контрольного эксперимента.....	218
Таблица 9. Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе контрольного эксперимента (экспериментальная группа).....	218

Таблица 10. Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе контрольного эксперимента (контрольная группа 1).....	220
Приложение 8. Программа повышения квалификации «Формирование универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования».....	222

Приложение 1

Критерии оценки универсальных учебных коммуникативных действий

Таблица 1

Критерии оценки универсальных учебных коммуникативных действий

Группы коммуникативных действий	Критерии оценки универсальных учебных коммуникативных действий	
	Критерии оценки речевых умений	Критерии оценки социально-психологических умений
Коммуникация как предпосылка интериоризации	- умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника; - умение получать необходимые сведения при помощи вопросов	- умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; - эмоциональное отношение к совместной деятельности
	Продуктивность совместной деятельности	
Коммуникация как кооперация	- умение отображать в речи существ ориентиры действ., понятные для партнера; - умение задавать вопросы и получать при их помощи необходимые сведения; - умение формулировать свои затруднения	- умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и находить общее решение; - умение проявлять активность при решении разного рода задач при взаимодействии; - умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество
	Продуктивность совместной деятельности	
Коммуникация как взаимодействие	- умение строить высказывания, понятные для партнера; - умение задавать вопросы и получать необходимые сведения при помощи вопросов; - умение вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка	- понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличных от собственной; - умение формулировать собственное мнение и позицию

Приложение 2

**Качественная характеристика уровней
универсальных учебных коммуникативных действий**

Таблица 2

**Оценка коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания
и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации)**

Критерии		Уровни		
Речевые умения	Социально-психологические умения	Высокий	Средний	Низкий
Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера;	Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	В процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров. Дети легко планируют совместную деятельность, договариваются, распределяют роли.	Указания отражают часть необходимых ориентиров Дети испытывают трудности, чтобы договориться, распределить роли между собой.	Указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно. Каждый ребенок выполняет задание самостоятельно, не договариваясь с участниками по совместной деятельности.
Умение получать необходимые сведения при помощи вопросов	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; Дети работают удовольствием, доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.	Вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание. Большее внимание обращается на собственные действия, чем на совместные действия по реализации принятого замысла и соблюдению правил. Дети взаимодействуют в силу необходимости	Вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера Дети игнорируют друг друга в процессе выполнения задания.
Продуктивность совместной деятельности (отражает обобщенный результат коммуникации как предпосылки интериоризации по критериям речевых и социально-психологических умений. Оценивалась по степени правильности выполнения задания)		Узоры полностью соответствуют образцам.	Имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров.	Узоры не построены или не похожи на образцы.
Методика: «Узор под диктовку»				

Таблица 3

**Оценка коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества
(коммуникация как кооперация)**

Критерии		Уровни		
Речевые умения	Социально-психологические умения	Высокий	Средний	Низкий
1	2	3	4	5
Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера;	Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и находить общее решение.	Дети активно обсуждают возможный вариант рисунка; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рисунков. В процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания. Дети легко планируют совместную деятельность, договариваются, кто будет ведущим.	Указания отражают часть необходимых ориентиров. Дети испытывают трудности при обсуждении возможного варианта рисунка и принятия согласия при совместном раскрашивании. Дети испытывают трудности, чтобы договориться, распределить роли между собой, возникает спор.	Указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно. Ребенок выполняет задание самостоятельно, не договариваясь с участниками по совместной деятельности. Каждый ребенок выполняет задание самостоятельно, не договариваясь с участниками по совместной деятельности.
Умение задавать вопросы и получать при помощи их необходимые сведения	Умение проявлять активность при решении разного рода задач при взаимодействии.	Вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; Дети работают с удовольствием, активно принимают участие, решая разного рода задачи.	Вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание. Больше внимание обращается на собственные действия, чем на совместные действия по реализации принятого замысла и соблюдению правил. Дети сотрудничают в силу необходимости, испытывают трудности, взаимодействуя между собой при решении разных задач.	Вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера Дети игнорируют друг друга в процессе выполнения задания.

Продолжение Таблицы 3

1	2	3	4	5
Умение формулировать свои затруднения	Умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество	Дети излагают свои затруднения в процессе выполнения задания связным, последовательным высказыванием, понятным для партнера. Доброжелательно и активно предлагают помощь при возникновении затруднений у партнера.	Возникает лишь частичное взаимопонимание между партнерами в результате нечеткого изложения при формулировании затруднений. Дети испытывают трудности при формулировании и изложении своих затруднений, редко предлагают помощь партнеру.	При возникновении затруднений ребенок выполняет задание по-своему или не выполняет. Не обращаются за помощью и не предлагают помощь и сотрудничество.
Продуктивность совместной деятельности (отражает обобщённый результат коммуникации как кооперации по критериям речевых и социально-психологических умений. Оценивалась по степени сходства рисунков)		Рисунки одинаковые	Сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия.	В рисунках явно преобладают различия или вообще нет сходства
Методика «Рукавичка»				

Таблица 4

**Оценка коммуникативных действий, направленных на учёт позиции собеседника либо партнера по деятельности
(коммуникация как взаимодействие)**

Критерии		Уровни		
Речевые умения	Социально-психологические умения	Высокий	Средний	Низкий
1	2	3	4	5
Умение строить понятные для собеседника высказывания	Понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличных от собственной	Высказывание развернутое, понятное для собеседника. Ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей.	Высказывание понятное, но недостаточно развернутое. Частично правильный ответ: ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы.	Высказывание, состоящее обычно из 3-4 слов. Ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в 1-м задании) или выбора (2-е и 3-е задания), исключает возможность разных точек зрения: ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.
Умение задавать вопросы и получать необходимые сведения при помощи вопросов	Умение формулировать собственное мнение и позицию	Вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; Ребенок может высказать и обосновать свое собственное мнение.	Вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание. Больше внимание обращается на собственные действия, по реализации принятого замысла и соблюдению правил. Ребенок может высказать мнение, но не может обосновать.	Вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера Испытывает трудности при формулировании собственного мнения.

Продолжение Таблицы 4

1	2	3	4	5
Умение вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка.		Диалог, развернутый с построением предложений с правильным грамматическим оформлением.	Речевое высказывание отличается краткостью и простотой синтаксических конструкций.	Речевое высказывание краткое, бессвязное и непонятное собеседнику.
<i>Методика «Кто прав?»</i>				

Методики диагностики универсальных учебных коммуникативных действий

Диагностическая методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку»

Цель: выявить уровень умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия и передать их партнеру, оценить уровень планирующей и регулирующей функции речи.

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный 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. С целью понимания инструкции вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить несколько узоров по образцу. Далее задание прорабатывается с использованием приема показа способа действий с участием педагога и более сильного ученика с целью правильного понимания инструкции детьми со стойкими трудностями в обучении.

Материал: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров (Приложение 4, Рисунок 1), экран (ширма).

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, затем вы поменяетесь ролями. Посмотрите на фишки, сколько их? Сколько карточек с узорами? Какого цвета фишки? Сейчас учитель и ученик покажут вам что надо делать, чтобы выполнить задание. Кто будет диктовать из вас первым? Кто будет выполнять задание?».

Оценка: предварительный анализ полученных результатов помог нам выявить качественную характеристику уровней выполнения этого задания по всем критериям.

Низкий уровень – указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; каждый ребенок выполняет задание самостоятельно, не договариваясь с участниками по совместной деятельности; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера; дети игнорируют друг друга в процессе выполнения задания; узоры не построены или не похожи на образцы.

Средний уровень – указания отражают часть необходимых ориентиров; дети испытывают трудности, чтобы договориться, распределить роли между со-

бой; вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание; большее внимание обращается на собственные действия, чем на совместные действия по реализации принятого замысла и соблюдению правил; дети взаимодействуют в силу необходимости; имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами;

Высокий уровень – в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; дети легко планируют совместную деятельность, договариваются, распределяют роли; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; дети работают удовольствием, доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил; узоры полностью соответствуют образцам.

Диагностическая методика Г.А. Цукерман «Рукавички»

Цель: выявить уровень сформированности коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации).

Описание задания: детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми. С целью понимания инструкции детьми со стойкими трудностями в обучении, задание дается с использованием алгоритма выполнения. Детям дается следующая последовательность выполнения: сначала совместно выбрать узор, цвет узора, его расположение на рукавицах, затем договориться и выполнить задание.

Материал: каждая пара учеников получает изображение рукавиц на правую и левую руку и по одинаковому набору карандашей (Приложение 4, рисунок 2).

Инструкция: «Перед вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить одинаково, чтобы получилась пара. Сначала вам надо придумать узор. Для этого выберите вместе какой формы будет узор (квадрат, круг или треугольник) или это будет какой-нибудь простой предмет (например, цветок или домик). Потом выберите вместе какого цвета будет узор. Договариваемся между собой, какой узор рисовать, а потом приступаем к рисованию».

Оценка: предварительный анализ полученных результатов помог нам выявить показатели уровней выполнения этого задания по всем критериям.

Низкий уровень – указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; ребенок выполняет задание самостоятельно, не договариваясь с участниками по совместной деятельности; каждый ребенок выполняет задание самостоятельно, не договариваясь с участниками по совместной деятельности; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера; дети игнорируют друг друга в процессе выполнения задания; при возникновении затруднений ребенок выполняет задание по-своему или не выполняет; не обращаются за помощью и не предлагают помощь и сотрудничество; в рисунках явно преобладают различия или вообще нет сходства.

Средний уровень – указания отражают часть необходимых ориентиров; дети испытывают трудности при обсуждении возможного варианта рисунка и принятия согласия при совместном раскрашивании; дети испытывают трудности, чтобы договориться, распределить роли между собой, возникает спор; вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание; большее внимание обращается на собственные действия, чем на совместные действия по реализации принятого замысла и соблюдению правил; дети сотрудничают в силу необходимости, испытывают трудности, взаимодействуя между собой при решении разных задач; возникает лишь частичное взаимопонимание между партнерами в результате нечеткого изложения при формулировании затруднений; дети испытывают трудности при формулировании и изложении своих затруднений, редко предлагают помощь партнеру; сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия.

Высокий уровень – дети активно обсуждают возможный вариант рисунка; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рисунков; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания; дети легко планируют совместную деятельность, договариваются, кто будет ведущим; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; дети работают с удовольствием, активно принимают участие, решая разного рода задачи; дети излагают свои затруднения в процессе выполнения задания связным, последовательным высказыванием, понятным для партнера; доброжелательно и активно предлагают помощь при возникновении затруднений у партнера; рисунки одинаковые.

Диагностическая методика Г.А. Цукерман «Кто прав?»

Цель: выявить уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Описание задания: ребенку, сидящему перед ведущим обследованию взрослым, даются по очереди сюжетные картинки, описывается ситуация и задаются вопросы.

Материал: три карточки с сюжетными картинками (Приложение 4, рисунок 3,4,5).

Инструкция: «Рассмотри каждую картинку, расскажи, что на ней нарисовано. На *первой картинке* Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!». А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что Петя ответит каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?»

На *второй картинке* изображены три девочки, которые решили готовить уроки вместе. «Сначала решим задачи по математике, – сказала Наташа». «Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, – предложила Катя» «А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, – возразила Ира». Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как бы ты поступил в этом случае? Почему?»

На *третьей картинке* две сестры пошли выбирать подарок своему малень-

кому братишке к первому дню его рождения. «Давай купим ему это лото», – предложила Лена. «Нет, лучше подарить самокат», – возразила Аня. Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? А что бы предложил подарить ты? Почему?»

Оценка: Предварительный анализ полученных результатов помог нам выявить показатели уровней выполнения этого задания по всем критериям.

Низкий уровень – высказывание, состоящее обычно из 3-4 слов; ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в 1-м задании) или выбора (2-е и 3-е задания), исключает возможность разных точек зрения: ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера; испытывает трудности при формулировании собственного мнения; речевое высказывание краткое, бессвязное и непонятное собеседнику.

Средний уровень – высказывание понятное, но недостаточно развернутое; частично правильный ответ: ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы; вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание. Больше внимание обращается на собственные действия, чем на совместные действия по реализации принятого замысла и соблюдению правил; ребенок может высказать мнение, но не может обосновать; речевое высказывание отличается краткостью и простотой синтаксических конструкций.

Высокий уровень – высказывание развернутое, понятное для собеседника; ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; ребенок может высказать и обосновать свое собственное мнение; диалог, развернутый с построением предложений с правильным грамматическим оформлением.

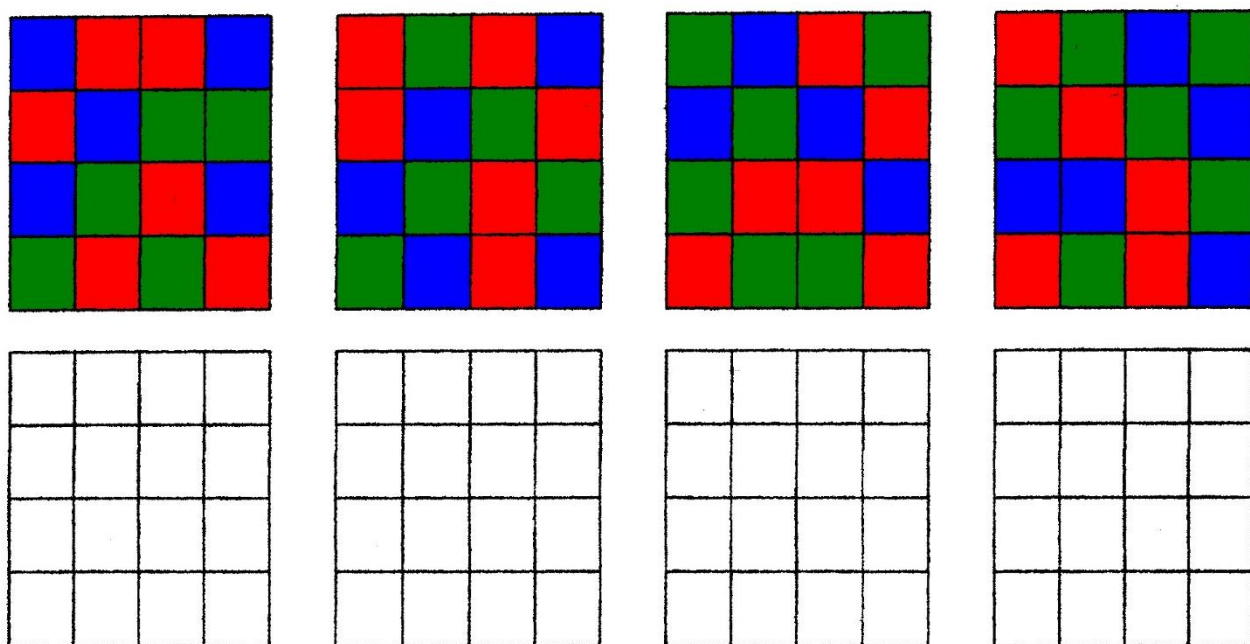
Наглядный материал для проведения диагностического исследования

Рисунок 1. Карточки с образцами рисунков для проведения диагностического исследования «Узор под диктовку»

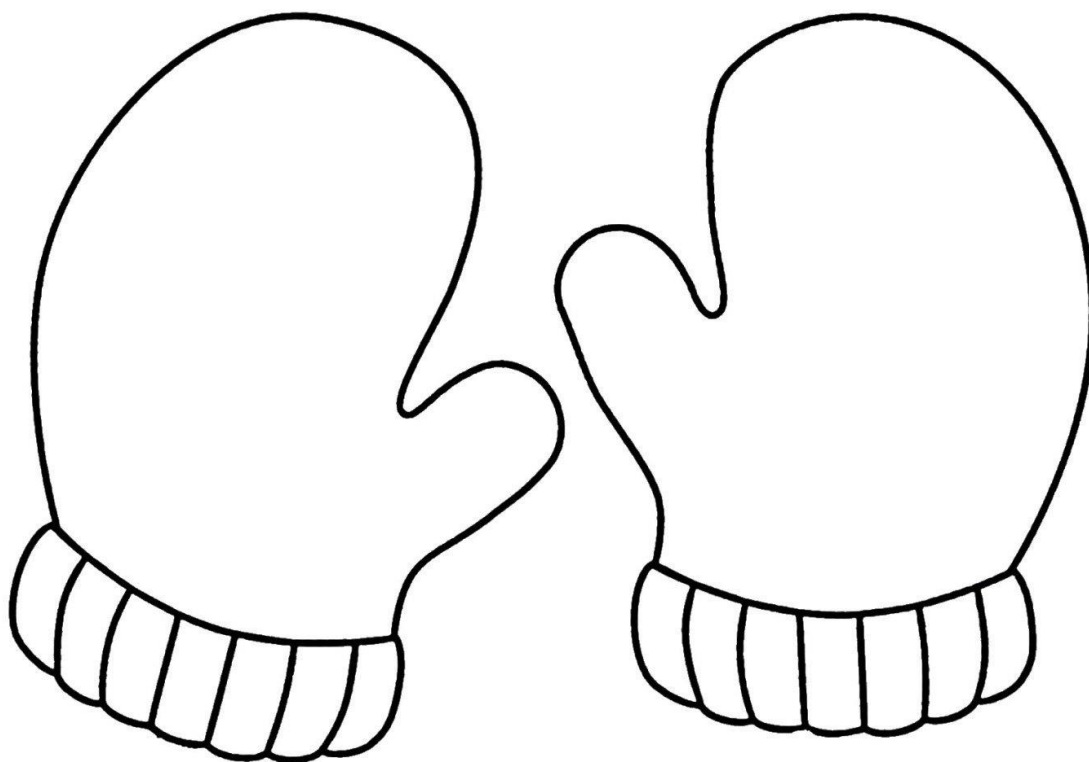


Рисунок 2. Материалы для диагностической методики «Рукавичка»



Рисунок 3. Наглядный материал к диагностической методике «Кто прав?»

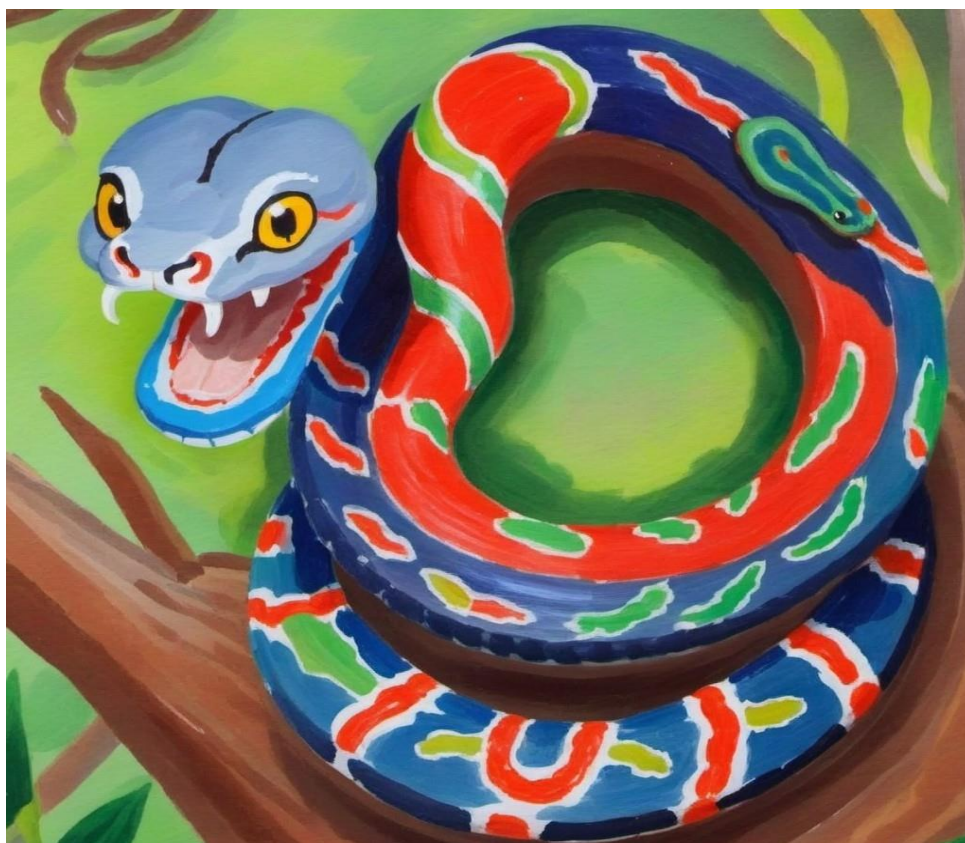


Рисунок 4. Наглядный материал к диагностической методике «Кто прав?»



Рисунок 5. Наглядный материал к диагностической методике «Кто прав?»

Приложение 5

Заключения ПМПК младших школьников со стойкими трудностями в обучении

Таблица 5

Заключения ПМПК младших школьников со стойкими трудностями в обучении

№ п/п	Имя испытуемого	Заключение ПМПК
1	2	3
1	Евангелина Д.	Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций. Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата.
2	Максим К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
3	Евгений П.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ.
4	Илья Б.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
5	Алексей Н.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития).
6	Игорь К.	Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности. Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития).
7	Игорь П.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ.
8	Владимир К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
9	Анастасия С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
10	Елена У.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности.

Продолжение Таблицы 5

1	2	3
11	Анастасия С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
12	Евгения Ж.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
13	Татьяна Р.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
14	Арина Д.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
15	Амирхан У.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ.
16	Тимур Л.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
17	Аида В.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ.
18	Артем Д.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
19	Илья Ф.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
20	Владимир В.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
21	Соня Т.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
22	Александра И.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата.
23	Ибрагим В.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.

Продолжение Таблицы 5

1	2	3
24	Степан С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
25	Егор В.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
26	Арина Ж.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
27	Илья К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
28	Даниил К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитарностью некоторых высших психических функций.
29	Евангелина М.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
30	Глеб М.	Нарушение чтение и письма, ОНР (3 уровень речевого развития), нарушение иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитарностью некоторых ВПФ.
31	София П.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
32	Кирилл С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
33	Феликс У.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
34	Умар А.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.

Продолжение Таблицы 5

1	2	3
35	Екатерина Е.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
36	Алена Е.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
37	Егор И.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
38	Анастасия Н.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
39	Сергей Д.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
40	Маргарита С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ.
41	Павел Е.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
42	Дмитрий А.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
43	Полина Ч.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
44	Наталья О.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
45	Ира К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
46	Дмитрий Р.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
47	Руслан П.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.

Продолжение Таблицы 5

1	2	3
48	Кристина К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
49	Марат И.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
50	Илья У.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольной деятельности.
51	Даниил С	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
52	Валерия С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
53	Александр Ф.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
54	Иван С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
55	Егор З.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
56	Тимофей Д.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
57	Диана О.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
58	Сергей Ф.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
59	Владислав С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
60	Тимофей И.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата.

Продолжение Таблицы 5

1	2	3
61	Стефания С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
62	Юлия Д.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
63	Ольга С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
64	Артём Г.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
65	Мария Х.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
66	Илья Ф.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
67	Иван С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
68	Артём С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
69	Савелий Ф.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
70	Софья Ч.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
71	Герман А.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
72	Елена А.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
73	Майя С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.

Продолжение Таблицы 5

1	2	3
74	Лев Д.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
75	Дмитрий Ч.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
76	Полина Ф.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
77	Варвара К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальная несформированность вербально-логического компонента ВПФ
78	Артемий М.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
79	Софья К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
80	Ника О.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
81	Денис С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
82	Варвара К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития), билингвизм. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
83	Максим Л.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
84	Кирилл К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных снижением темпов развития познавательной деятельности, нарушением произвольного компонента деятельности.
85	Виктория К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
86	Ольга Л.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.

Продолжение Таблицы 5

1	2	3
87	Максим П.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
88	Константин В.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
89	Екатерина С.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН.
90	Кира К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
91	Милана Г.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
92	Татьяна З.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
93	Оливия М.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
94	Тимофей А.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
95	Артемий Н.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
96	Тимофей Н.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ФФН. Трудности формирования учебных навыков, обусловленных дефицитностью некоторых высших психических функций.
97	Дмитрий Б.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
98	Мария К.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития) на фоне нарушения иннервации речевого аппарата. Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.
99	Даниил А.	Нарушение чтение и письма, обусловленные ОНР (3 уровень речевого развития). Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности.

Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 6

Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе констатирующего эксперимента (экспериментальная группа)

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Таблица 8

Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе констатирующего эксперимента (контрольная группа 2)

№	Имя испытуемого	Группы коммуникативных УУД																
		Коммуникация как предпосылка интериоризации					Коммуникация как кооперация							Коммуникация как взаимодействие				
		Речевые умения		Социально-психологические умения		Продуктивность совместной деятельности	Речевые умения			Социально-психологические умения			Продуктивность совместной деятельности	Речевые умения			Социально-психологические умения	
		Умение отображать в речи сущности ориентиров деятельности, понятные для партнера	Умение полужать сведения при помощи вопросов	Умение договариваться о рас-пределении функций и ролей в совместной деятельности	Эмоциональное отношение к совместной деятельности		Умение отображать в речи понятные ориентиры действия	Умение задавать вопросы	Умение формулировать требования к труд-ности	Умение договариваться о рас-пределении ролей	Умение проявлять активность при решении задач	Умение обращаться за помощью		Умение строить понятные высказывания	Умение задавать вопросы и полужать сведения	Умение вести устный и письменный диалог	Понимание различных позиций, ориентация на позиции других людей	Умение формулировать собственное мнение
1.	Александр А	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С
2	Виктория К	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	С	С
3	Мирон Ф	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В
4	Мирон Н	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
5	Мария П	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	С	Н
6	Кирилл А	В	В	С	С	С	В	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С	Н
7	Софья П	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
8	Владимир М	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С
9	Виктория К	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С
10	Милана Б	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В
11	Вячеслав Д	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С
12	Артём Ч	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
13	Владислав С	В	В	С	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С	С	С	В	С
14	Александр С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
15	Семён А	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В

16	Кирилл Р	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С
17	Максим П	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	С
18	Полина Д	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С	С	С
19	Агата М	В	В	С	С	В	В	В	В	С	С	С	С	В	В	С	С	С
20	Милана О	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
21	Илья С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
22	Семён С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	Н
23	Альбина К	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С
24	Варвара Х	В	В	С	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С	С	С	В	С
25	Владимир О	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	С	С
26	Егор О	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
27	Гордей К	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С
28	Макар К	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
29	Ксения С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С
30	Егор В	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	С	Н
31	Александра С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
32	Фёдор Б	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С
33	Сафия Г	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
34	София С	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С
35	Егор Нечасв	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	С	С	В	В	В	В	В
36	Василиса Ф	В	В	С	С	В	В	В	В	С	В	С	В	В	В	С	С	С
37	Филипп Ф	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
38	Захар Д	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С
39	Ева П	В	В	С	С	В	В	В	С	С	С	С	С	В	В	С	С	С
40	Владислав Г	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	С
41	Ангелина Ф	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С
42	Юрий Б	В	В	С	С	С	В	В	С	С	В	С	В	В	В	С	С	С
43	Вероника А	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С
44	Екатерина Л	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С
45	Елисей Г	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С
46	Кирилл Г	В	В	С	В	В	В	В	С	С	С	С	С	В	В	С	В	С
47	Александр М	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	С
48	Лев П	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С
49	Николь Л	В	В	С	В	В	В	В	С	С	В	С	В	С	С	С	В	С

Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе контрольного эксперимента

Таблица 9

Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе контрольного эксперимента (экспериментальная группа)

№	Имя испытуемого	Группы коммуникативных УУД																
		Коммуникация как предпосылка интериоризации					Коммуникация как кооперация							Коммуникация как взаимодействие				
		Речевые умения		Социально-психологические умения		Продуктивность совместной деятельности	Речевые умения			Социально-психологические умения			Продуктивность совместной деятельности	Речевые умения			Социально-психологические умения	
1.	Евангелина Д.	С	В	С	В	В	С	С	С	С	В	С	В	С	С	С	С	С
2	Максим К.	С	В	С	В	В	В	В	В	С	В	С	В	В	В	С	С	С
3	Евгений П.	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н	Н
4	Илья Б.	С	В	С	В	В	С	В	В	С	С	С	В	С	В	С	С	С
5	Алексей Н.	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	С
6	Игорь К.	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
7	Игорь П.	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
8	Владимир К.	С	С	С	В	В	С	В	В	С	С	С	В	С	В	С	С	С
9	Анастасия С.	С	В	С	В	В	В	В	В	С	В	В	В	В	С	С	С	В
10	Елена У.	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
11	Анастасия С.	С	С	Н	В	В	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
12	Евгения Ж.	С	В	С	В	В	С	С	В	С	В	В	В	С	В	С	С	В
13	Татьяна Р.	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н

14	Арина Д.	С	В	С	В	В	С	С	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С
15	Амирхан У.	С	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
16	Тимур Л.	В	В	С	В	В	В	С	С	С	С	В	В	С	В	С	С	С
17	Аида В.	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
18	Артем Д.	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н
19	Илья Ф.	С	С	С	В	В	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С
20	Владимир В.	С	В	С	В	В	С	С	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С
21	Соня Т.	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н
22	Александра И.	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С
23	Ибрагим В.	С	В	С	В	В	В	В	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С
24	Степан С.	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н
25	Егор В.	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	Н
26	Арина Ж.	С	С	С	В	С	С	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С
27	Илья К.	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
28	Даниил К.	В	В	С	В	В	В	С	В	С	В	В	В	С	В	С	С	С
29	Евангелина М.	С	Н	С	С	С	С	В	В	С	С	С	В	С	С	С	С	С
30	Глеб М.	С	В	С	В	В	С	В	С	С	В	В	С	С	В	С	С	В
31	София П.	С	С	С	В	В	С	С	В	С	В	В	С	С	С	С	С	С
32	Кирилл С.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	Н	С
33	Феликс У.	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	С	В	С	В	С	С	С
34	Умар А.	С	С	С	С	С	С	С	В	С	В	В	С	С	С	С	С	С
35	Екатерина Е.	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	С
36	Алена Е.	С	С	С	В	С	С	С	В	С	В	В	С	С	В	С	С	С
37	Егор И.	С	С	С	В	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	Н
38	Анастасия Н.	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	С	С	С	В	С	С	С
39	Сергей Д.	С	С	С	В	С	С	С	В	С	В	С	С	С	С	С	С	Н
40	Маргарита С.	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	В	С	С	В	С	С	С
41	Павел Е.	С	С	С	В	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	Н
42	Дмитрий А.	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С
43	Полина Ч.	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	С	С	С	С	С	С	С
44	Наталья О.	С	С	С	В	С	С	В	В	С	В	С	С	С	В	С	С	С
45	Ира К.	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С
46	Дмитрий Р.	В	В	С	В	В	В	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С
47	Руслан П.	С	С	С	В	С	С	Н	С	С	С	В	С	С	В	Н	С	С
48	Кристина К.	С	С	С	В	В	В	В	С	С	В	С	С	С	С	С	С	С
49	Марат И.	С	С	С	С	С	С	В	В	С	С	В	С	Н	С	С	С	С
50	Илья У.	В	В	С	В	В	В	В	В	С	В	С	С	С	В	С	С	С
51	Даниил А	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
52	Максим Б	С	С	С	В	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С

Таблица 10

Результаты диагностики уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий на этапе контрольного эксперимента (контрольная группа 1)

№	Имя испытуемого	Группы коммуникативных УУД																
		Коммуникация как предпосылка интериоризации					Коммуникация как кооперация							Коммуникация как взаимодействие				
		Речевые умения		Социально-психологические умения		Продуктивность совместной деятельности	Речевые умения			Социально-психологические умения			Продуктивность совместной деятельности	Речевые умения			Социально-психологические умения	
		Умение отображать в речи сущности ориентиры действия, понятные для партнера	Умение полужать сведения при помощи вопросов	Умение договариваться о рас-пределении функций и ролей в совместной деятельности	Эмоциональное отношение к совместной деятельности		Умение отображать в речи понятные ориентиры действия	Умение задавать вопросы	Умение формировать труд-нения	Умение договаривать-ся о рас-пре-делении ролей	Умение проявлять активность при решении задач	Умение обращаться за помощью		Умение строить понятные высказы-вания	Умение зада-вать во-просы и полу-чать сведе-ния	Уме-ние вести уст-ный и пись-менный диа-лог	Пони-мание различ-ных по-зиций, ориен-тация на пози-ции других людей	Уме-ние фор-мули-ровать соб-ствен-ное мне-ние
1.	Даниил С	С	С	С	С	С	Н	Н	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н	С	Н
2	Валерия С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	Н	С	С	В	С	С	С
3	Александр Ф	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С
4	Иван С	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н
5	Егор З	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	С	С
6	Тимофей Д	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	Н
7	Диана О	С	С	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н
8	Сергей Ф	Н	Н	Н	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	С	С	Н	Н	Н	С
9	Владислав С	С	Н	Н	С	Н	С	С	С	С	В	С	В	С	В	Н	С	С
10	Тимофей И	С	С	С	С	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	С	С
11	Стефания С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	С
12	Юлия Д	Н	Н	Н	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С
13	Ольга С	С	С	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
14	Артём Г	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	С	С	С	Н	С	С
15	Мария Х	Н	Н	Н	С	Н	С	С	С	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н
16	Илья Ф	С	С	С	Н	Н	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	Н
17	Иван С	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
18	Артём С	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	Н	С	Н	Н	С	Н	С	С

[illegible]

**Программа повышения квалификации
«Формирования универсальных учебных коммуникативных действий
в условиях инклюзивного образования»**

СОДЕРЖАНИЕ

1. Аннотация	3
1.1. Краткая характеристика программы	3
1.2. Цель реализации программы	3
1.3. Требования к поступающему для обучения по программе	3
1.4. Планируемые результаты обучения	4
2. Содержание программы	5
2.1. Учебный план	5
2.2. Календарный учебный график	6
2.3. Рабочая программа	6
2.4. Структура и содержание модулей, дисциплин и тем	7
2.5. Оценочные материалы для текущего контроля успеваемости	7
2.6. Оценочные материалы для промежуточного контроля успеваемости	8
2.7. Оценочные материалы для проведения итоговой аттестации по программе	8
3. Организационно-педагогические условия реализации программы	9
3.1. Требования к квалификации педагогических кадров, представителей предприятий организаций, обеспечивающих реализацию образовательного процесса	9
3.2. Описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по программе	9
3.3. Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения программы	9
3.4. Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения программы	10
3.5. Методические указания для обучающихся по освоению программы	10
3.6. Перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по программе, включая перечень программного обеспечения и информационно-справочных систем	11

1. Аннотация

1.1 Краткая характеристика программы

Программа обеспечивает: возможность обучающимся приобрести (систематизировать) компетенции по формированию универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении для использования их в педагогической деятельности по в общеобразовательной организации. Программа характеризуется практической направленностью, обеспечивающей отработку умений и навыков: готовность к определению особых образовательных потребностей у обучающихся со стойкими трудностями в обучении; готовность к определению перечня специальных образовательных условий, необходимых для успешного формирования обучающимися со стойкими трудностями в обучении универсальных учебных коммуникативных действий; готовность к развитию универсальных учебных коммуникативных действий, применяемых в образовательном процессе, в процессе социализации в соответствии с требованиями ФГОС.

Программа реализуется в очно-заочной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

1.2 Цель реализации программы

Целью реализации программы является: приобретение новых или совершенствование уже имеющихся компетенций в сфере развития универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении, получение слушателями новых знаний об особых образовательных потребностях и специальных условиях формирования универсальных учебных коммуникативных действий у школьников со стойкими трудностями в обучении.

1.3 Требования к поступающему для обучения по программе

К освоению программы допускаются:

1. Лица, имеющие высшее образование и (или) среднее профессиональное образование и опыт работы по следующим направлениям и специальностям:

Код направления подготовки/код специальности ¹	Название направления
44.03.01 44.03.03	Педагогическое образование. Специальное (дефектологическое) образование

Трудовая функция	Трудовое действие	Компетенция ²	Знания	Умения
Педагогическая деятельность.	Разработка дополнительных образовательных программ по формированию коммуникативных УУД	ПК – 1 Способность определять характер развития коммуникативных УУД и на этой основе определять цели и задачи развития коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении	Знание особенностей развития коммуникативных УУД у детей со стойкими трудностями в обучении; структуру и этапы развития коммуникативных УУД у школьников со стойкими трудностями в обучении	Анализировать результаты диагностики коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении
		ПК – 2 Готовность к проектированию программы форми-	Знание принципов, этапов и содержания педагогической деятельности	Проектировать программу формирования коммуникативных УУД в

¹ В соответствии с действующим перечнем специальностей и направлений подготовки.

² В столбце указываются компетенции (в соответствии с действующим ФГОС), подлежащие совершенствованию в рамках программы.

		рования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении на основе знания педагогической технологии формирования коммуникативных УУД	по формирования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении	соответствии с результатами диагностики
--	--	---	---	---

1.4. Планируемые результаты обучения

В процессе освоения данной образовательной программы слушатели должны обогатить свой теоретический и практический опыт за счет следующих профессиональных компетенций:

2. Содержание программы

2.1 Учебный план

Учебный план

программы повышения квалификации

«Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся со стойкими трудностями в обучении»

№ п/п	Наименование модулей, дисциплин и тем	Трудоемкость (всего часов)	в том числе:				Форма аттестации
			Лекции	Практические занятия/семинары/, лабораторные работы/ стажировка	Самостоятельная работа	Аттестация	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Модуль 1 «Особенности универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении»						
1.1	Коммуникативные УУД как один из видов универсальных учебных действий	14	4	4	6		
1.2	Психолого-педагогическая характеристика младших школьников со стойкими трудностями в обучении	10	2	2	6		

1	2	3	4	5	6	7	8
1.3	Методика исследования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении						
2	Модуль 2 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе урочной деятельности»						
2.1	Модель формирования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении	12	4	4	4		
2.2	Содержание работы по формированию коммуникативных УУД в урочной деятельности	12	2	2	8		
3	Модуль 3 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе внеурочной деятельности»						
3.1	Содержание работы по формированию коммуникативных УУД во внеурочной деятельности	12	2	4	6		
3.2	Взаимодействие специалистов в процессе формирования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении	10	2	2	6		
5	Итоговая аттестация	2				2	за-чет
	ИТОГО	72	16	18	36	2	

2.2 Календарный учебный график

Рекомендованные обозначения:

□ – теоретическое обучение (лекции, практические занятия, самостоятельная работа, промежуточная аттестация и др.) (пустой квадратик оставляем)

А – Итоговая аттестация

Недели	1	2	3	4
Продолжительность обучения 72 часа				А

Сводные данные по бюджету времени

Продолжительность обучения	□ – теоретическое обучение	С – Стажировка	А – Итоговая аттестация
72 часа	4 недели	0	
Итого (час)	70 часов	0	2 часа

2.3 Рабочая программа

Содержание модулей, дисциплин и тем

№ п/п	Наименование модулей, дисциплин и тем	Всего часов:	в том числе:				Форма аттестации
			Лекции	Практические занятия/семинары/, лабораторные работы, стажировка	Самостоятельная работа	Аттестация	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Модуль 1 «Особенности универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении»						
1.1	Коммуникативные УУД как один из видов универсальных учебных действий	14	4	4	6		
	<i>Критерии оценки коммуникативных УУД</i>	6	2	2	2		
	<i>Современная диагностика уровня сформированности коммуникативных УУД</i>	8	2	2	4		
1.2.	Психолого-педагогическая характеристика младших школьников со стойкими трудностями в обучении	10	2	2	6		
	<i>Понятие и классификация детей со стойкими трудностями в обучении</i>	4	1	1	2		
	<i>Характеристика особых образовательных потребностей детей со стойкими трудностями в обучении (задержкой психического развития)</i>	6	1	1	4		
2.	Модуль 2 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе урочной деятельности»						
2.1.	Модель формирования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении	12	2	4	6		
	<i>Основные задачи, принципы и направления коррекционно-педагогической деятельности по формированию речевых и социально-психологических умений в структуре коммуникативных УУД младших школьников с трудностями в обучении.</i>	4			4		
	<i>Этапы формирования коммуникативных УУД.</i>	8	2	4	2		

2.2.	Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в урочной деятельности	12	2	2	6		
	<i>Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в урочной деятельности на первом этапе.</i>	4		2	2		
	<i>Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в урочной деятельности на втором этапе.</i>	4	2		2		
	<i>Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в урочной деятельности на третьем этапе.</i>	4			2		
3.	Модуль 3 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе внеурочной деятельности»						
3.1.	Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности	12	2	4	6		
	<i>Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности на первом этапе.</i>	4	2		2		
	<i>Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности на втором этапе.</i>	4		2	2		
	<i>Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности на третьем этапе.</i>	4		2	2		
3.2.	Взаимодействие специалистов в процессе формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении	10	2	2	6		
	Итоговая аттестация	2				2	За- чет
	Итого	72	16	18	36	2	

2.4 Структура и содержание модулей, дисциплин и тем

2.4.1 Лекционные занятия и их содержание

№ п/п	Наименование модулей, дисциплин и тем	Всего, час.	Литера- тура ³
1	2	3	4
1	Модуль 1 «Особенности универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении»		
1.1	Универсальные учебные коммуникативные действия как один из видов универсальных учебных действий	4	3.1.1, 3.2.4., 3.1.6., 3.1.7.
	Критерии оценки универсальных учебных коммуникативных действий. <i>Критерии оценки речевых умений; критерии оценки социально-психологических умений</i>	2	3.1.1.
	Диагностика уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий у детей со стойкими трудностями в обучении. <i>Направления оценки универсальных учебных коммуникативных действий. Методы исследования коммуникативных УУД. Методика Г.А. Цукерман: «Рукавичка», «Узор под диктовку», «Кто прав?».</i>	2	3.1.7.
1.2.	Психолого-педагогическая характеристика младших школьников со стойкими трудностями в обучении	2	3.1.2., 3.1.3., 3.1.4., 3.1.5.
	Понятие и классификация детей со стойкими трудностями в обучении	1	3.2.1., 3.2.5
	Характеристика особых образовательных потребностей детей со стойкими трудностями в обучении (задержкой психического развития)	1	3.1.2., 3.1.3., 3.1.4., 3.1.5.
2.	Модуль 2 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе урочной деятельности»		
2.1.	Модель формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.	2	3.1.6., 3.1.7.
	Этапы формирования универсальных учебных коммуникативных действий. <i>Ведущее направление, форма взаимодействия, формы организации учебных занятий, виды деятельности на каждом из трёх этапов развития универсальных учебных коммуникативных действий.</i>	2	3.1.6., 3.1.7.
2.2.	Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в урочной деятельности	2	3.1.6., 3.1.7., 3.2.1., 3.2.5.

³ Индекс источника из пункта 3 программы

	Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в урочной деятельности на втором этапе. <i>Формирование умения получать сведения при помощи вопросов. Формирование умения строить понятные для собеседника высказывания. Развитие умения формулировать свои затруднения. Формированию умения проявлять активность при решении разного рода задач. Формирование умений обращаться за помощью.</i>	2	3.1.6., 3.1.7., 3.2.1., 3.2.5.
3.	Модуль 3 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе внеурочной деятельности»		
3.1.	Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности	2	3.1.6., 3.1.7., 3.2.1., 3.2.5.
	Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности на первом этапе. <i>Формирование учебной мотивации. Сенсорное развитие. Развитие мелкой моторики. Развитие интеллектуальных процессов. Обогащение словарного запаса. Развития эмоционально положительного отношения друг к другу. Формирования умения понимать различные позиции и точки зрения.</i>	2	3.1.6., 3.1.7., 3.2.1., 3.2.5.

2.4.2 Перечень практических занятий, их содержание

№ п/п	Наименование модулей, дисциплин и тем	Всего, час.	Литература ⁶
1	2	3	4
1.	Модуль 1 «Особенности универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении»		
1.1	Диагностика уровня сформированности универсальных учебных коммуникативных действий	4	3.1.7.
1.2.	Определение особых образовательных потребностей и специальных условий для формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.	2	3.1.2., 3.1.3., 3.1.4., 3.1.5.
2.	Модуль 2 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе урочной деятельности»		
2.1.; 2.2.	Методы и приемы формирования универсальных учебных коммуникативных действий в урочной деятельности	6	3.1.6., 3.1.7., 3.2.1., 3.2.5.
3.	Модуль 3 «Развитие универсальных учебных		

	коммуникативных действий в процессе внеурочной деятельности»		
3.1.; 3.2.	Методы и приемы формирования универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности	6	3.1.6., 3.1.7., 3.2.1., 3.2.5.

2.4.3 Самостоятельная работа

№ п/п	№ раздела, темы	Всего, час.	Литература ⁶
1	2	3	4
1	Модуль 1 «Особенности универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении»		
1.1	Универсальные учебные коммуникативные действия как один из видов универсальных учебных действий	6	3.1.1, 3.2.4., 3.1.6., 3.1.7.
1.2.	Психолого-педагогическая характеристика младших школьников со стойкими трудностями в обучении	6	3.1.2., 3.1.3., 3.1.4., 3.1.5.
2.	Модуль 2 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе урочной деятельности»		
2.1.	Педагогическая технология формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении	6	3.1.6., 3.1.7.
2.2.	Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в урочной деятельности	6	3.1.6., 3.1.7.
3.	Модуль 3 «Развитие универсальных учебных коммуникативных действий в процессе внеурочной деятельности»		
3.1.	Содержание работы по формированию универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности	6	3.1.6., 3.1.7.
3.2.	Взаимодействие специалистов в процессе формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении	6	3.1.6., 3.1.7.

2.5. Оценочные материалы для текущего контроля успеваемости

Программа не предусматривает проведение текущего контроля

2.6 Оценочные материалы для промежуточного контроля успеваемости

Программа не предусматривает проведение промежуточного контроля

2.7 Оценочные материалы для проведения итоговой аттестации по программе

2.7.1 Итоговая аттестация проводится в форме зачета

2.7.2 Образцы тестов, заданий

Не предусмотрено программой

2.7.3 Перечень вопросов к зачету (темы презентаций)

1. Формирование учебной мотивации во внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
2. Сенсорное развитие в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
3. Развитие мелкой моторики в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
4. Развитие интеллектуальных процессов в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
5. Особенности развития словарного запаса на первом этапе формирования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
6. Формирование эмоционально-положительного отношения к совместной деятельности во внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
7. Формирование умения понимать различные позиции и точки зрения в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
8. Формирование умения задавать вопросы на первом этапе формирования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
9. Формирование умения получать сведения при помощи вопросов в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
10. Формирование умения строить понятные для собеседника высказывания в урочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
11. Формирование умения формулировать свои затруднения в урочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
12. Формирование умения проявлять активность при решении разного рода задач в урочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
13. Формирование умения предлагать помощь и сотрудничество в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
14. Развитие вербально-логического мышления на втором этапе формирования коммуникативных УУД у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
15. Формирование умения договариваться о распределении функций в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
16. Формирование умения формулировать собственное мнение в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.
17. Формирование умения строить понятное монологическое высказывание в урочной и внеурочной деятельности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.

Зачет проводится в форме защиты презентации. По результатам выставляется оценка по двухбалльной («зачтено»), («не зачтено») системе.

3. Организационно-педагогические условия реализации программы

3.1 Требования к квалификации педагогических кадров, представителей предприятий и организаций, обеспечивающих реализацию образовательного процесса

К проведению занятий по дополнительным профессиональным программам допускаются лица со средним профессиональным или высшим образованием, имеющие опыт работы по направлению программы.

3.2 Описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по программе:

- лекционные аудитории;
- аудитории для проведения семинарских и практических занятий;
- мультимедийные аудитории, оборудованные интерактивными досками;

3.3 Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения программы (по 3–5 источников основной и дополнительной литературы)

3.1 Основная литература			
	Авторы, состави-	Заглавие	Издательство, год
3.1.1.	Асмолов А.Г.	Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя	М.: Просвещение. 2010.
3.1.2	Блинова, Л.Н.	Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие.	М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
3.1.3	Власова Т.А.	Дети с ЗПР	М.: Просвещение, 1984 - 256 с.
3.1.4.	Дмитриева Е.Е.	Коммуникативное развитие детей с ЗПР: диагностика и коррекция: Учебное пособие.	Н. Новгород, 2004. – 63 с.
3.1.5.	Защиринская О.В.	Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии.	СПб.: Речь, 2003. – 432с.
3.1.6.	Ковалева Г.С., Логинова О.Б.	Планируемые результаты начального общего образования.	М.: Просвещение» 2009. – 149с.
3.1.7.	Цукерман. Г. А.	Введение в школьную жизнь.	Москва: Генезис, 2003. – 134 с.

3.2 Дополнительная литература			
	Авторы, состави-	Заглавие	Издательство, год
3.2.1	Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.	Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения.	М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
3.2.2	Дробинская А. О.	Школьные трудности "нестандартных" детей	М.: Школа-Пресс, 1999 - с. 81-88.

3.2.3.	Инденбаум, Е. Л., Самойлюк, Л. А.	Взаимодействие специалистов образовательной организации в оценке успешности формирования сферы жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ	Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 4. – С. 9–
3.2.4.	Клубович О.В.	Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС	Начальная школа. – 2011 - №10.
3.2.5.	Лубовский В.И.	Обучение детей с ЗПР: пособие для учителей.	Смоленск, 1994 - 175 с.

3.4 Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения программы

Каждый обучающийся в течение всего периода обучения обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) (*необходимое указать, далее приводится пример*):

- Универсальная справочно-информационная полнотекстовая база данных ООО «ИВИС», адрес доступа: www.ebiblioteka.ru, доступ круглосуточный, неограниченный из любой точки Интернета для зарегистрированных пользователей;
- Научная электронная библиотека «Киберленинка», адрес доступа: <http://cyberleninka.ru>, доступ круглосуточный, неограниченный для всех пользователей;
- НЭБ «eLibrary», адрес доступа: www.elibrary.ru, доступ к российским журналам, находящимся полностью или частично в открытом доступе при условии регистрации;
- Информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам», поставщик – федеральное государственное автономное учреждение «Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций», адрес доступа: <http://window.edu.ru>, доступ свободный к интегральному каталогу образовательных интернет-ресурсов и к электронной библиотеке учебно-методических материалов для общего и профессионального образования, доступ круглосуточный, неограниченный для всех пользователей;
- Издательство «Лань», адрес доступа: <http://e.lanbook.com>, бесплатный полнотекстовый доступ к 7 коллекциям издательства.

3.5 Методические указания для обучающихся по освоению программы

Изучать программу (дисциплину) рекомендуется в соответствии с той последовательностью, которая обозначена в ее содержании.

На лекциях преподаватель озвучивает тему, знакомит с перечнем литературы по теме, обосновывает место и роль этой темы в данной дисциплине, раскрывает ее практическое значение.

Практические (семинарские) занятия по своему содержанию связаны с тематикой лекционных занятий. Начинать подготовку к занятию целесообразно с конспекта лекций. Задание на практическое (семинарское) занятие сообщается обучающимся до его проведения. На семинаре преподаватель организует обсуждение этой темы, выступая в качестве организатора, консультанта и эксперта учебно-познавательной деятельности обучающегося.

Изучение программы (дисциплины, модуля) включает самостоятельную работу обучающегося.

Основными видами самостоятельной работы обучающихся с участием преподавателей являются:

- текущие консультации;

- прием и разбор домашних заданий (в часы практических занятий);

Основными видами самостоятельной работы обучающихся без участия преподавателей являются:

- формирование и усвоение содержания конспекта лекций на базе рекомендованной лектором учебной литературы, включая информационные образовательные ресурсы (электронные учебники, электронные библиотеки и др.);
- самостоятельное изучение отдельных тем или вопросов по учебникам или учебным пособиям;
- подготовка к защите презентации;

3.6 Перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по программе, включая перечень программного обеспечения и информационно-справочных систем

В учебном процессе, помимо полного пакета Microsoft Office 2016, используется специализированное программное обеспечение:

Adobe Acrobat Reader
Microsoft Visual Studio
Пакет OpenOffice
КонсультантПлюс