



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

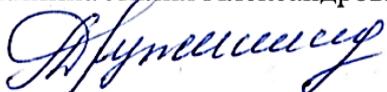
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ,
ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция связной речи у обучающихся основной школы
с интеллектуальными нарушениями
на уроках профессионально-трудового обучения

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
74 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/ не рекомендована
«18» 11 _____ 2020 г.
зав. кафедрой СППиПМ, к.п.н., доцент
Дружинина Лилия Александровна


Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306-173-2-1
Мастьянова Екатерина Николаевна
Научный руководитель: 
к.п.н, доцент кафедры СППиПМ
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск

2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.....	9
1.1 Закономерности развития речи у детей среднего школьного возраста.....	9
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.....	11
1.3 Особенности развития связной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	21
Выводы по первой главе	31
Глава 2. Изучение сформированности связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.....	33
2.1 Методика исследования связной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	33
2.2 Особенности состояния связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.....	43
Выводы по второй главе	57
Глава 3. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями по коррекции связной речи на уроках профессионально-трудового обучения.....	58
3.1 Содержание работы по коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.....	58

3.2 Анализ эффективности работы по коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.....	77
Выводы по третьей главе	81
Заключение.....	83
Список использованных источников.....	86
Приложение.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Человек – существо социальное. А значит, речевая деятельность является одной из самых важных, а точнее, основной функцией психического развития человека. В процессе становления речевой функции, её формирования и развития, у человека развиваются психические процессы и познавательная сфера деятельности. Овладение речью способствует планированию и регуляции поведения ребёнка, пониманию требований к нему со стороны других людей. Речь и общение людей создают необходимые условия для развития различных форм деятельности при коллективном труде, а также для закрепления социальных ролей людей в процессе их коллективного взаимодействия.

Развитие речевой функции человека – процесс непрерывный и длительный. Он начинается еще до рождения ребенка, когда родители, а особенно мать, разговаривает с плодом, читает ему сказки, слушает музыку. Можно сказать, что в момент рождения ребёнка завершается пассивная стадия его речевого развития. С момента рождения человек вступает в активную стадию формирования речевой функции. Подрастая, малыш начинает повторять за взрослыми отдельные звуки, слоги, а затем и слова, формируя, таким образом, свой активный словарь

Правильность и оправданность интуитивных действий родителей новорожденного ребенка подтвердили и научные исследования советского психолога Л. С. Выготского, который считал, что единственная движущая сила развития ребенка – обучение. А для того чтобы обучение смогло успешно выполнить возложенную на него функцию, оно должно быть ориентировано не на те этапы развития, которые подходят к завершению, а на те, что еще не начались – «зону его ближайшего развития». Л. С. Выготский под термином «ближайшее развитие» подразумевал определение тех умственных способностей ребенка, которые есть у него на данный момент, и тех, на которые он способен. Обучение в «зоне

ближайшего развития» определяет возможный уровень сложности задач, предлагаемых обучающемуся. Такие задачи должны позволять развиваться способностям ребёнка, а не демонстрировать уже полученные им знания [9].

Ещё один важный момент в формировании речевой функции человека заключается в том, что она может быть сформирована и развита только в социуме, в группе людей, в обществе.

«Синдром Маугли» – такое название получили случаи формирования детей в дикой среде. Те, из них, кто жил в обществе животных первые 3,5 – 6 лет жизни, практически не могли потом освоить человеческий язык, ходить прямо, осмысленно общаться с другими людьми, несмотря даже на годы, проведённые в последующем в обществе людей, где они получали достаточно заботы [36]. Эти исследования показывают, насколько важными для развития ребёнка являются первые годы его жизни.

Становление у дошкольников грамматически верной, лексически богатой и фонетически точной речи дает возможность свободного речевого общения и подготавливает их к обучению в школе. Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в контакт с окружающими, может ясно высказать собственные мысли, желания, задать вопросы взрослому человеку, договориться со сверстниками о совместной деятельности.

Остро стоит проблема развития речи учащихся в коррекционной школе.

Специфичность речевых отклонений детей с нарушениями интеллекта обуславливается особенностями развития их высших психических функций. Актуальность проблемы развития связной речи заключается в том, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Для данной категории детей характерны проблемы в их обучении, воспитании и социализации, это обусловлено в первую очередь недоразвитием их коммуникативных навыков. Своевременная и целенаправленная работа по

развитию связной речи будет содействовать развитию мыслительной работы, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации учеников специальной (коррекционной) школы.

Необходимо отметить, что в последнее время практически повсеместно наблюдается рост количества детей с различными нарушениями речи и интеллекта. Наша страна не исключение. В последнее время в Республике Казахстан активно обсуждается вопрос о внедрении в практику инклюзивного образования, как одном из путей решения проблем социализации и обучения «особенных» детей. Для осуществления поставленных государством задач необходима разработка специальных программ и УМК по учебным предметам для педагогов, работающих в «смешанных» классах. Однако следует признать, что вопросы, связанные с проблемами формирования и развития связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями, на данный момент недостаточно изучены в Республике Казахстан. В специальной педагогической литературе мало теоретических и методических наработок, способствующих решению данного вопроса. Именно поэтому, в настоящее время проблема развития связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями является актуальной как в теоретическом, так и в практическом смысле.

Цель исследования – теоретически изучить и практически определить содержание работы по коррекции связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями на уроках профессионально-трудового обучения с использованием сенсорной книги.

Объект исследования – процесс развития связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования – особенности развития связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих **задач**:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности сформированности связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.
3. Разработать и апробировать серию уроков профессионально-трудового обучения с использованием сенсорной книги, направленной на коррекцию связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Гипотеза исследования: Коррекция связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями будет проходить эффективнее если:

на уроках профессионально-трудового обучения будет использоваться сенсорная книга, как одно из современных средств.

Методологической основой послужили исследования, представленные в работах В.С. Васильевой «Психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III», Л.С. Выготского «Развитие высших психических функций», Л.В. Занкова «Память», М.Ф. Гнездилова «Обучение русскому языку в начальных классах вспомогательной школы», С.Л. Рубинштейна «Психология умственно отсталого ребёнка».

Для реализации поставленных задач нами использовались следующие **методы исследования**:

Теоретические методы: изучение и анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; анализ нормативно-правовых документов; анализ обучающих, коррекционных программ.

Эмпирические методы: наблюдение, индивидуальные беседы, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент; «Методика обследования связной речи В.П. Глухова».

Интерпретационные методы.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: систематизирован и уточнен материал по вопросам специфики развития связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Практическая значимость разработана сенсорная книга для уроков профессионально-трудового обучения, использование которой определяет решение широкого спектра задач коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

База исследования: КГУ «Рудненская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (Республика Казахстан, Костанайская область, город Рудный, улица Володарского, дом 3); в исследовании приняли участие 10 обучающихся двух пятых классов, имеющие нарушения интеллектуального развития.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников, списка приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Закономерности развития речи у детей среднего школьного возраста

Средний школьный (подростковый) возраст – от 10 до 14 лет – характеризуется тем, что ведущую функцию в развитии школьника играют общение со сверстниками и особенности его собственной учебной деятельности. Подростки больше восприимчивы к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. В этом и заключается их специфическая социальная активность.

Так же как и у младших школьников, коммуникативное развитие подростков продолжается совершенствованием речевых операций (расширяются средства и способы речевой деятельности).

В подростковом возрасте продолжают развиваться и совершенствоваться все речевые механизмы, а так же номенклатура и отбор языковых единиц различных ярусов, их комбинаторный анализ, процессы речепорождения. Усиленное развитие формального, теоретического и рефлексивного мышления также способствует развитию коммуникативных навыков подростка. В этот период развития у этих учащихся складывается умение рассуждать гипотетико-дедуктивно, мыслить творчески, анализировать и синтезировать, устанавливать связи между явлениями, строить доказательства. Такие мыслительные операции, как сравнение, анализ, абстрагирование, индукция становятся более осмысленными. Мышление подростка становится всё более самостоятельным, творческим, активным за счёт центрального

психологического новообразования этого возраста – чувства взрослости. Формируется критичность мышления, а затем и самокритичность.

Функция перспективной саморегуляции, регуляция и дифференцированное воздействие на партнёра общения становятся одними из основных речевых новообразований данного возраста. Подростку становится возможным регулировать и контролировать собственное высказывание. В этот возрастной период вырабатывается «индивидуальный стиль речи», усложняется ее структура, появляются специальные термины, абстрактные и метафорические выражения.

Доказательством качественных и количественных изменений коммуникативных возможностей обучающихся средней школы становится: развитие устной и письменной речи, усложнении высказываний, рост их объема, увеличение количества оценочных фраз, совершенствование синтаксического и интонационного оформления текста. Однако в данный период остаются трудности в овладении связным логическим высказыванием. Они сохраняются на протяжении всего периода развития подростков. Подростки стремятся к полноценному предметному общению. Они хотят общаться "ради самого общения". Специфическим признаком такого общения является наличие в тексте большого количество экспрессивных языковых средств.

Стремительное развитие речемыслительной деятельности подростка приводит:

- к расширению номенклатуры коммуникативных задач, успешно решаемых им, и соответствующих возрастным особенностям его речемыслительной деятельности;
- совершенствованию способа решения этих задач.

Все это свидетельствует об усиленном развитии коммуникативной деятельности подростка как ее субъекта. В этом возрасте на первый план выходит раскрытие внутренних причинно-следственных связей. Подростки стараются, так же как и взрослые не просто описывать внешние

признаки предмета на картинке, а пытаются выявить и представить их качественные внутренние признаки. Тексты описаний, производимых подростками, гораздо полнее и точнее передают воспринимаемую ими окружающую действительность, чем тексты младших школьников. При пересказе текста подростки используют описание объектов и их действий, при этом упуская существенные детали. Предикативная структура также усложняется и становится более разветвленной (за счет роста числа предикаций более высоких порядков). Растет объем высказывания, совершенствуются показатели комплексированности мысли, связности текста и увеличивается общая культура речи. Тексты подростков в этот возрастной период отличаются более высокими показателями связности, логичности. Объем высказывания растёт за счёт увеличения размера предложений, а именно его длины, а также усложнения грамматических конструкций.

Таким образом, на данном этапе развития основной ценностью становится система отношений со сверстниками, взрослыми, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому "идеалу", устремленность в будущее. Отстаивая свою самостоятельность, подросток формирует и развивает на основе рефлексии и свое самосознание, образ «Я», соотношение реального и идеального «Я». На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредственности [23].

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями

Термин «интеллектуальные нарушения» либо «умственная отсталость» (малоумие, олигофрения) – это врожденная либо ранее приобретенная задержка, неполное развитие психики, проявляющаяся нарушением интеллекта, вызванная патологией головного мозга и ведущая

к дезадаптации в обществе [54]. Олигофренопедагогика – одна из отраслей специальной педагогики, которая занимается изучением проблемы обучения, воспитания и социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями. В девятнадцатом веке немецкий психиатр Эмиль Крепелин ввёл термин «олигофрения». Врожденное психическое заболевание – олигофрению отличают от деменции – приобретённого слабоумия, стойкого снижения познавательной деятельности с утратой в той или иной степени до того времени усвоенных знаний и практических навыков и затруднением или невозможностью приобретения новых [56]. Основными признаками олигофрении являются – стойкость, необратимость, органическое происхождение дефекта.

Традиционно выделяют три группы причин влияющих на возникновение умственной отсталости (олигофрении).

Первая группа причин – эндогенные факторы. К ним относят такие наследственные заболевания как: микроцефалия (уменьшение объёма и массы мозга), фенилкетонурия (нарушение метаболизма аминокислот) [18], гомодистеинурия (нарушение обмена метионина), галактоземия (нарушение преобразования галактозы в глюкозу) [27], синдром Марфана (патология соединительной ткани) [43], гаргоилизм («лицо химеры»), синдром Лоуренса (нарушение функций гипоталамуса). В данную группу также входят болезни, вызванные хромосомными абберациями: синдром Дауна (лишняя 21 хромосома), синдром Клайнфельтера (увеличение общего числа хромосом, болеют мужчины), синдром Шерешевского-Тернера (недостаток одной X-хромосомы, болеют женщины) [35].

Вторая группа причин – экзогенные факторы. Данную причину в основном выделяли американский профессор Самюэл Хоуве (1801-1876) и французский психиатр Бенедикт Морель (1809-1872). Они видели причину слабоумия в наследовании и «накоплении» факторов, к каким относили сифилис, туберкулез, алкоголизм и наркоманию [4]. Экзогенные факторы воздействуют на плод в период внутриутробного развития:

внутриутробные инфекции – токсоплазмоз, листериоз, кретинизм, цитомегалия; вирусные инфекции – краснуха, грипп, парагрипп, врожденный сифилис, эпидемический паротит (свинка), корь, ветряная оспа; болезни матери – заболевания сердечнососудистой системы, почек, печени.

Третья группа причин – воздействия вредных факторов перинатального периода и первых 3 лет внеутробного существования организма: асфиксия, родовые травмы, ранние постнатальные инфекции – менингиты, энцефалиты, менингоэнцефалиты, интоксикация лекарственными препаратами – антибиотиками, нейролептическими и противосудорожными препаратами, гормонами, плодоизгоняющими средствами. В данную группу также входят иммунологический конфликт между матерью и плодом по резус-фактору, либо групповым антигенам крови, проявляющийся в виде гемолитической болезни новорожденных [27].

Тяжесть нарушений может быть различна, несмотря на одну и ту же причину. Согласно первоначальной классификации существует 3 её степени: дебильность, имбецильность и идиотия [51, 20] (см. Таблица 1). Сейчас МКБ-11 относит интеллектуальные нарушения к нарушения психического развития (6A00.0-6A00.3).

Таблица 1 – Первоначальная классификация умственной отсталости

Степень	Характеристика
Идиотия	Самая глубокая степень умственной отсталости (коэффициент интеллекта менее 20) [26]. Детям данной категории труднодоступно осмысление окружающего, речь развивается крайне медленно и ограниченно, иногда речевые навыки не развиваются вообще. Моторика детей с глубокой умственной отсталостью плохо развита. Реакция на внешние раздражители неадекватна. Внимание крайне неустойчивое. Осознание собственной личности смутное.

Продолжение таблицы – 1

	<p>Чаще всего дети с глубокой умственной отсталостью не могут отличить родных от окружающих людей. Эмоции элементарны, проявляются чаще в удовлетворении своих физических потребностей, в виде крика или двигательного возбуждения. Характерны частые приступы злости и агрессии. Собственные действия не контролируются.</p> <p>Нарушения психики, сопровождаются грубыми дефектами физического развития. Из-за грубых физических нарушений им трудно питаться твёрдой пищей, поэтому в основном они принимают жидкости. Навыки самообслуживания сформировать практически не возможно, в том числе гигиенические навыки. Дети не обучаемы и находятся (с согласия родителей) в специальных учреждениях (детских домах для глубоко умственно отсталых), где им оказывается необходимая медицинская помощь, осуществляются наблюдение и уход.</p>
Имбецильность	<p>Средняя степень умственной отсталости (коэффициент интеллекта от 20 до 50) [8]. Речь у детей этой категории аграмматична и косноязычна (словарный запас составляет - двести-триста слов), способны произносить простые фразы. Буквы сходные по написанию или звучанию, трудно запоминать данной группе лиц. Плохо развиты все психические процессы. Механическая память относительно хорошая. Внимание пассивное, плохо переключаемое. Эмоции однообразны и бедны, дети обидчивы, плохо реагируют на порицание или одобрение.</p> <p>Овладение элементарными знаниями, умениями и навыками возможно при составлении специальной образовательной программы, которая предусматривает элементарное овладение навыками чтения, письма и счета, а также некоторыми простейшими трудовыми навыками, что позволяет им в дальнейшем достаточно успешно работать в специально организованных при школах или интернатах мастерских.</p> <p>Моторика развивается плохо, но в отличие от детей с глубокой умственной отсталостью дети этой категории способны к самообслуживанию. Чаще всего, дети могут, есть самостоятельно. Простые трудовые процессы (уборка, стирка, мытье посуды) усваивают относительно хорошо. Реакция на смену деятельности негативная. Эти дети нуждаются в постоянной опеке и контроле.</p>
Дебильность	<p>Легкая степень умственной отсталости (коэффициент интеллекта от 50 до 70) [39]. Речь детей с лёгкой степенью умственной отсталости развита лучше, чем у детей с умеренной умственной отсталостью, однако, как и у детей - имбецилов она содержит аграмматизмы. Восприятие словесных определений замедленно. Механическая память хорошо развита, чаще всего это можно заметить при подражании. Мышление носит наглядно-образный характер. Для детей этой категории характерна выраженная личностная незрелость, импульсивность, слабость побуждений и самообладания, неспособность подавлять влечения. Аналитико-синтетические функции высшей нервной деятельности недоразвиты.</p> <p>Овладеть программой общеобразовательной массовой школы дети с лёгкой умственной отсталостью не способны, в виду особенностей эмоционально - волевой сферы и сниженного интеллекта. Изучение и усвоение учебного материала по любому предмету школьной программы сложно для детей этой категории.</p>

Альтернативные классификации умственной отсталости: качественная классификация по М.С. Певзнер, клинико-физиологическая классификация С.С. Мнухина и Д.Н. Исаева и этиопатогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой [42].

Развитие ребенка с легким нарушением интеллектуального развития, хотя и происходит на дефектной основе и характеризуется замедленностью, наличием отклонений от нормального развития, тем не менее, представляет собой поступательный процесс, приносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза.

Причинами затруднения психического развития детей с нарушением интеллекта являются: слабость процессов возбуждения и торможения, медленное формирование условных связей, нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Интеллектуальные нарушения у данной категории детей являются следствием органического поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза, что приводит к возникновению патологических процессов, в которые вовлечены все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сферы, а также когнитивные процессы – восприятие, мышление, деятельность, речь и поведение. В результате чего идёт нарушение целостности психофизического развития, задержка сроков возникновения и незавершенности возрастных психологических новообразований, что в свою очередь затрудняет включение ребенка в социальную среду.

Психика ребёнка с нарушениями интеллекта характеризуется недоразвитием познавательных процессов и стойким снижением познавательной активности. Причиной этого становится замедленность темпа развития психических процессов, их слабая подвижность и плохая переключаемость. При нарушении интеллекта страдают как память,

внимание, мышление, так и эмоции, воля, поведение. Советский психолог Л. С. Выготского говорил о необходимости проведения своевременной коррекционно-педагогической работы, учитывающей психофизиологические особенности каждого ребёнка, которая позволила бы запустить компенсаторные процессы, что в конечном итоге, обеспечило бы реализацию их потенциальных возможностей.

Развитие психических процессов детей с лёгким нарушением интеллекта проходит своеобразно. Чувственная ступень познания (ощущение, восприятие) у обучающихся данной категории, остаётся относительно сохранной. Однако и здесь проявляется дефицитарность, неточность и слабость дифференцировки чувственных ощущений, которая приводит к затруднению ориентировки учащихся с нарушением интеллектуального развития в окружающей среде. Нарушение объема и темпа восприятия, недостаточная его дифференцировка также оказывают влияние на психическое развитие ребёнка с нарушением интеллекта. Исходя из этого, можно говорить о том, что своевременная коррекционно-развивающая учебная и внеурочная работа окажут положительное влияние на развитие интеллектуальной сферы детей данной группы.

Анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция у детей с интеллектуальными нарушениями достаточно затруднены, а иногда не возможны. Детям с нарушением интеллекта трудно устанавливать отношения между частями предмета, выделять его существенные признаки, отличать их от несущественных, находить и сравнивать предметы по признакам сходства и отличия и т. д.

У обучающихся с лёгким нарушением интеллектуального развития словесно-логическое мышление более недоразвито, чем наглядно-образное и наглядно-действенное. Этим детям тяжело обобщать, трудно понимать смысл явления или факта. Обучающимся присуща сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Дети с лёгким нарушением интеллектуального развития неусидчивы, сразу

начинают выполнять работу, при этом не слушают инструкцию до конца, из-за чего не могут выполнить задание. Скорректировать недостатки мыслительной деятельности обучающихся с нарушениями интеллекта возможно при правильной организации учебно - воспитательного процесса и коррекционно-развивающей работы в целом. Оказывает положительное влияние на развитие различных видов мышления обучающихся с интеллектуальными нарушениями применение в коррекционно-развивающей работе специальных методов и приемов по развитию данной психической функции.

Память обучающихся с интеллектуальными нарушениями также отличается целым рядом специфических особенностей: они лучше запоминают внешние признаки, чем внутренние логические связи; у них поздно формируется произвольное внимание, им необходимы многократные повторения. Несмотря на то, что механическая память сформирована достаточно хорошо, логическое опосредованное запоминание оказывается менее развитым. Детям с лёгким нарушением интеллектуального развития тяжелее воспроизводить информацию, чем получить и сохранить её по причине того, что им тяжело установить причинно-следственные связи, трудно устанавливать логические отношения. Воспроизведённая информация бессистемна, имеет большое количество искажений. Наибольшие трудности у них вызывает воспроизведение материала. Для того чтобы повысить качество воспроизводимой детьми с интеллектуальными нарушениями словесной информации, специалистам необходимо использовать в коррекционно-развивающей работе специальные методы и средства (иллюстративная, символическая наглядность). Специфика мнемической деятельности детей с лёгким нарушением интеллектуального развития влияет структуру дефекта. Советский психиатр, психолог, дефектолог М.С. Певзнер считала, что необходимо учитывать особенности обучающихся с нарушениями

интеллекта разных клинических групп, для того чтобы более успешно использовать потенциал развития их мнемической деятельности.

Внимание детей с интеллектуальными нарушениями характеризуется сужением объема, малой устойчивостью, трудностями его распределения, замедленностью переключения. Поскольку волевое напряжение у детей данной категории ослаблено, возникают трудности с формированием произвольного внимания. Эти дети тяжело концентрируют свое внимание на одном объекте или виде деятельности. Однако внимание может удерживаться на достаточном уровне, если задание ребёнку интересно. При правильной организации коррекционно-развивающей работы, можно добиться хороших результатов в развитии непроизвольного внимания, повышения концентрации на одном предмете. Однако в большинстве случаев в виду психофизиологических способностей, невозможно приблизится даже к возрастной норме.

Для успешного обучения необходимы достаточно развитые представления и воображение. Представления детей с нарушениями интеллекта недифференцированы, состоят из отдельных фрагментов, которые примитивны, неточны, схематичны. Вся коррекционно-развивающая работа направлена на уточнение и обогащение представлений об окружающей действительности.

В виду нарушений взаимодействия первой и второй сигнальной систем у школьников с нарушениями интеллекта отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, а именно системное недоразвитие речи. Недоразвитие сказывается на всех сторонах речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической.

Нарушение абстрактно-логического мышления является одной из основных причин недоразвития речевой деятельности этой категории обучающихся. Доказано, что эти дети могут поддержать беседу на тему, близкую к личному опыту, но при этом конструкция предложений будет простой. Проведение систематической коррекционно-развивающей

работы, направленной на систематизацию и обогащение представлений об окружающей действительности, создает положительные условия для овладения обучающимися различными языковыми средствами. Благодаря правильно организованной коррекционно-развивающей работе изменяется качество словарного запаса, ребёнок овладевает новыми конструкциями предложений, составляет небольшие, но завершённые по смыслу, устные высказывания. На основе этого, постепенно создается база для овладения письменной речью.

У детей с интеллектуальными нарушениями, как правило, не имеется выраженных нарушений в моторной сфере. Координация мелких движений пальцев рук развита слабо. По этой причине у детей возникают проблемы с письмом и некоторыми трудовыми навыками. Проведение специальных упражнений, включенных как в содержание коррекционных занятий, так и используемых на отдельных уроках, способствует развитию координации и точности движений пальцев рук и кисти, а также позволяет подготовить обучающихся к овладению учебными и трудовыми действиями, требующими определенной моторной ловкости.

Эмоциональная сфера этой категории детей также имеет свои психологические особенности. При лёгком нарушении интеллектуального развития эмоции сохранены, но в них нет переживаний, они неустойчивы и поверхностны. Интерес к познавательной деятельности слабо выражен или вообще отсутствует. Формирование нравственных и эстетических чувств у этих детей затруднено.

Собственные намерения и побуждения слабо развиты, дети хорошо внушаемы, это говорит о слабо развитой волевой сфере учащихся с нарушениями интеллекта. Дети выбирают более лёгкие задания, если и в этих заданиях возникают трудности, они отказываются их выполнять, это говорит о негативизме и упрямстве. На характер деятельности учащихся с нарушениями интеллекта оказывает отрицательное влияние своеобразное развитие психики и волевой сферы. Что в свою очередь приводит к

недоразвитию мотивационной сферы, слабости побуждений, недостаточности инициативы. Выполняя задания, дети с интеллектуальными нарушениями стараются быстрее приступить к работе, недослушивают инструкцию учителя, чаще всего не сопоставляют ход его выполнения, с конечной целью. Во время выполнения задания могут уйти от правильного ответа, при этом продолжают работу, не обращая внимание, на изменённые условия. Коррекционно-развивающая работа со школьниками этой категории должна быть направлена на развитие навыков целеполагания, планирования и контроля. Учёные доказали, что этим учащимся доступны: изобразительная деятельность, игра, в том числе дидактическая, ручной труд, а в старшем школьном возрасте некоторые виды профильно-трудового обучения. Овладевая необходимыми социально-бытовыми навыками, эти дети становятся независимыми и самостоятельными в определённых жизненных ситуациях, что позволяет лучше адаптироваться в социуме.

Формирование социально зрелых отношений со сверстниками и взрослыми затруднено, иногда невозможно, поскольку у детей с нарушенным интеллектом очень примитивны интересы, потребности и мотивы. Эти дети конфликтны, у них неадекватные поведенческие реакции; слабая мотивированность на установление межличностных контактов. Причиной этого становятся незрелость социальных мотивов, неразвитость навыков общения, что может негативно сказываться на их поведении. Поведенческие особенности этих детей характеризуются гиперактивностью, вербальной или физической агрессией. Решить эти проблемы может правильно организованная коррекционно-развивающая работа в этом направлении.

Л. С. Выготский сформулировал положение, о единстве закономерностей развития аномального и нормального ребенка, и о создании специальных условий для его дальнейшей успешной социализации. Опираясь на данное положение, специалисты выстраивают

программу психолого-педагогического сопровождения для детей этой категории. Условием социальной адаптации становится система коррекционно-развивающих мероприятий в процессе специально организованного обучения, которая опирается на сохранные стороны психики и учитывает зону ближайшего развития учащегося с интеллектуальными нарушениями. Исходя из этого можно сделать вывод: для того чтобы процесс коррекционно-развивающего обучения и дальнейшая социализация проходили успешнее, педагогам-дефектологам необходимо создавать специальные условия в образовательной организации для обучающихся с нарушениями интеллекта.

1.3 Особенности развития связной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Для обучающихся с нарушениями интеллекта характерно позднее развитие речи (теория Лалаевой Р. И.). У этих детей отдельные слова появляются в два-три года, говорить фразовой речью они начинают после четырёх-пяти лет. Советский психолог С. Я. Рубинштейн относил к причинам недоразвития речи детей с интеллектуальными нарушениями – «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах» [40]. Ребёнок с интеллектуальными нарушениями долго не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими по причине замедленного развития дифференцировочных условных связей в области речеслухового анализатора.

Сложнее процесс артикулирования в норме возможен, если нормально развита речевая моторика.

У детей с нарушениями интеллекта развитие общей и речевой моторики протекает замедленно, недифференцированно. Артикуляция звуков обучающихся с нарушениями интеллекта характеризуется –

неточностью речевых движений, недостаточностью их объема, заменой, гипотонусом мышц, нечеткостью кинестетических ощущений.

Дети с нарушениями интеллекта имитируют и подражают речи окружающих. Основой овладения речью является сложная функциональная структура, соответствующая системе языка. Возможность анализировать воспринимаемую речь и в последствие синтезировать её, обобщать, всё это является условиями формирования речевых структур. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что усвоение детьми с нарушениями интеллекта фонематических, лексических, грамматических языковых обобщений оказывает большое влияние на развитие их речи.

Общее недоразвития аналитико-синтетической деятельности у детей с нарушениями интеллекта является причиной затрудненного формирования языковых обобщений, замедленного усвоения языковых закономерностей.

Всё это влияет на медленный темп усвоения речи и качественное недоразвитие фонетики, лексики и грамматики.

Такие учёные как Е. И. Буцкова, М. Ф. Гнездилов, Г. А. Каше, Д. И. Орлова, В. Г. Петрова, М. Е. Хватцев говорили о нарушении фонетической стороны речи у детей с интеллектуальными нарушениями. Так, по данным М. Е. Хватцева, число детей с недостатками речи в первых классах вспомогательной школы достигает 80%, по данным Г. А. Каше, фонетические дефекты встречаются у 65% детей [60, 6, 13, 24, 11, 48]. Достаточно распространены среди дефектов устной речи у этой категории детей изменения и нарушения процессов формирования произносительной системы родного языка, которые представляют собой дефекты восприятия и произношения фонем. Л. Г. Парамонова выделяет четыре причины нарушений звукопроизношения у детей с интеллектуальными нарушениями:

1. На овладение звуковым составом речи этих детей оказывает отрицательное влияние общее недоразвитие познавательной деятельности.

У этих детей звуковая сторона речи более отвлеченная и неконкретная, чем ее содержание, что приводит к невозможности фиксировать внимание на звуковом оформлении слов.

2. Многие нарушения звукопроизношения определяются недоразвитием фонематического восприятия, а именно, процесса дифференциации фонем. Четкое восприятие фонем в речи окружающих является одним из основных условий формирования правильного звукопроизношения. Для того чтобы научиться произносить звук правильно, необходимо уметь отличать его от других, и в частности от близких, оппозиционных звуков. У ребенка нет четкого слухового образа звука если он не имеет образца для подражания и не может контролировать свое произношение.

3. Недоразвитие общей и речевой моторики. У детей с интеллектуальными нарушениями достаточно часто встречаются параличи, парезы, гиперкинезы и т. п. Данные нарушения отрицательно влияют на возможность акустического различения звуков, так как деятельность речеслухового и речедвигательного анализаторов тесно связаны. Звук плохо различается акустически, если он поздно появился в речи или неправильно произносится. Именно эта причина будет сильно усугублять проявления косноязычия и определять стойкость нарушений звукопроизношения. Поэтому без достаточного развития тонких, координированных, точных движений артикуляционного аппарата невозможно формирование правильного произношения речевых звуков.

4. Аномалии строения речевого аппарата: прогнатия, прогения, нарушения прикуса, неправильное расположение зубов, дефекты нёба и языка всё это оказывает отрицательное влияние на овладение произношением многих звуков и приводит к их искажению. При переднем открытом прикусе артикуляция многих переднеязычных звуков (т, д, н, с, з, ш, ж, щ, ч, л) искажается, кончик языка просовывается между зубами, и произношение звуков становится межзубным. При прогнатии нижняя губа

приближается к верхним зубам, произношение свистящих, шипящих, л-ль становится искаженным, губно-зубным.

Исходя из этого, можно говорить о том, что причины, приводящие к нарушениям звукопроизношения у детей с нарушениями интеллекта, достаточно трудны и разнообразны [22].

Лексико-грамматический строй речи данной категории детей также нарушен. В отличие от детей нормы у детей с нарушениями интеллекта словарный запас значительно беднее. Пассивный словарь превышает активный. Речь этих детей полна простыми существительными и обиходными глаголами. Прилагательные, наречия, союзы реже встречаются в речи таких детей.

Номинативные фразы активного словаря употребляются детьми с нарушениями интеллекта неправильно. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями неточно употребляют простые слова, у них отсутствует дифференциация в обозначении сходных предметов (пальто, шубу, плащ некоторые дети называют словом пальто; свитер, куртку, рубашку обозначают словом кофта). Вербальные замены встречаются достаточно часто. Слова, близкие по семантике, обозначающие объекты одной группы этими детьми часто заменяются. Несколько сходных объектов дети заменяют часто употребляемыми словами. Причина неточности в употреблении слов у детей этой категории заключается в трудности дифференцировать, различать сами предметы. Сходство предметов воспринимается этими детьми лучше, чем их различие. Именно поэтому они сначала усваивают сходные и наиболее конкретные признаки предметов, например их назначение. Признаки различия этих же предметов либо не разграничиваются, либо не улавливаются совсем.

Отсутствуют у большинства этих детей слова обобщающего характера: мебель, посуда, обувь, одежда, овощи, фрукты. Они неправильно обозначают детенышей животных (щенок – "собачоночек", "собачонок", "щененок"; жеребенок – "лошаденок").

Дети с интеллектуальными нарушениями практически не используют в своей речи слова, обозначающие признаки предметов, названия цветов, величины предметов, вкуса. Поскольку эти детям трудно дифференцировать сами представления о качествах и признаках предметов.

Большое количество аграмматизмов говорит о недоразвитии грамматического строя речи. Синтаксические структуры данной группы детей также недостаточно развиты. Употребляя слова в различных падежах, учащиеся искажают их. Формы именительного, родительного и винительного падежей имен существительных достаточно сформированы у этих учащихся. Однако, творительный, дательный и предложный падежи употребляются ими неверно. Эти факты подтверждаются и основными закономерностями развития грамматического строя в онтогенезе. Результаты исследования А. Н. Гвоздева показали, что именительный и винительный падежи имени существительного появляются в речи детей раньше других (один год девять месяцев). Родительный падеж появляется в речи детей в один год десять месяцев. Позднее в устной речи детей отмечается дательный и предложный падежи (один год одиннадцать месяцев). Творительный падеж усваивается позже всех (после двух лет), некоторые предложные конструкции после трех лет.

Исходя из этого, можно сделать вывод: дети с нарушениями интеллекта усваивают падежи также поэтапно, как и дети нормы, однако в более поздние сроки.

В экспрессивной речи усвоение грамматических форм осуществляется позже, чем в импрессивной. Падежные конструкции с предлогами «за», «перед», «около» эти дети не понимают и употребляют неправильно, смешивают предлоги «на» и «под», «под» и «в».

В экспрессивной речи неоднократно опускают предлоги «в», «из», не употребляют предлоги «над», «около», «перед», «за», «между», «через», «из-за», «из-под», смешивают «на» и «в», заменяют предлог «над»

предлогом «на», «под – по»; неправильно согласовывают существительное в роде, числе, падеже, существительное и числительное, существительное и прилагательное.

Учащимся с интеллектуальными нарушениями легче усваивать падежные окончания единственного числа, чем множественного. Часто существительные с наречием много («много мальчики», «много котята») употребляются детьми с нарушениями интеллекта неправильно. Типы склонений усваивают очень долго. Иногда случаях смешивают окончания родительного падежа множественного числа различных склонений («много котят», по аналогии с «много слонов»).

Учащиеся с нарушениями интеллекта допускают ошибки при согласовании прилагательного и существительного в роде, числе и падеже. Им трудно согласовывать прилагательное с существительным среднего рода ("синяя платье", "зелёная блюдце", "жёлтый яблоко"). Они употребляют усечённую форму прилагательных вместо полной ("жёлты цветок", "красна книга"). Ими крайне редко используются в активной речи средний род глаголов прошедшего времени, также как и средний род имен существительных.

У детей с интеллектуальными нарушениями функция словоизменения сформирована лучше, чем функция словообразования. Таким обучающимся трудно образовывать прилагательные в уменьшительно-ласкательной форме от имён существительных. Чаще они пользуются суффиксальным способом словообразования, но количество суффиксов, которые они применяют для образования новых слов, ограничено (-ик, -очек, -чик, -онок, -ёнок, -ок, -ят-, -к-).

Для учащихся с нарушениями интеллекта характерно использование нераспространенных предложений. В их речи преобладают распространенные предложения, которые состоят из главных членов предложения и прямых дополнений (Мальчик везет санки), реже из главных членов предложения и обстоятельств места (Дети идут в школу).

Они используют глаголы несовершенного вида в качестве сказуемого. Глаголы совершенного вида употребляются крайне редко.

Часто в связной речи этих детей встречаются назывные и неполные предложения. В предложениях отсутствует либо подлежащее, либо сказуемое, либо и то, и другое. Например, рассказы по картинке: "Лето. Купается. Дети. На лодке. И они лежат". Или: "Мальчик рыбу ловит. Бросил. Побежал. На лодке катается".

Исходя из этого, можно подытожить: у многих обучающихся с нарушениями интеллекта бедны и нечётки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении.

У разных категорий обучающихся с нарушениями интеллекта недоразвитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи является различным. Описанная выше картина речевого состава недоразвития характерна для большинства детей с интеллектуальными нарушениями. Однако у некоторых обучающихся это недоразвитие носит менее выраженный характер. У них не нарушена произносительная сторона устной речи, не отмечается выраженных и стойких аграмматизмов. Речь обучающихся с нарушениями интеллекта с точки зрения семантики и лексико-грамматического оформления отличается от речи детей с нормальным интеллектом. Отличительными признаками являются: примитивность, нарушение развития сложных семантических и грамматических уровней формирования речи. Таким образом, в этом случае общая картина недоразвития устной речи обусловлена в основном интеллектуальными нарушениями, недоразвитием аналитико-синтетической деятельности.

Степень умственной отсталости, наличие локальной патологии речевых систем, нарушение деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов определяют симптоматику речевой патологии. Многие авторы выделяют две основные группы детей с

нарушениями интеллекта: 1) обучающиеся с интеллектуальными нарушениями с недоразвитием речи; 2) обучающиеся с интеллектуальными нарушениями с атипичной олигофренией, осложненной речевыми нарушениями. У второй группы умственно отсталых детей, может наблюдаться специфическая речевая патология (дизартрия, ринолалия, алалия и т. д.).

Импрессивная речь обучающихся с нарушениями интеллекта также недоразвита. Как известно, всякое умственное действие в процессе своего формирования проходит ряд этапов (см. Таблица 2).

Таблица 2 – Этапы формирования умственного действия

Этап	Описание этапа
1	Умственное действие осуществляется с опорой на внешние средства, отмечается «материализация действия». Оно выступает в форме развернутого внешнего действия, внешнее действие является максимально развернутым по составу операций. Так, при счете ребенок вначале опирается на манипуляции с предметами, производит внешние действия с палочками, кружочками, присоединяет к исходному количеству только по одному предмету. «Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию в своем развитии, потому что она является первоначально специальной функцией» [58]. Таким образом, первоначальное умственное действие экстерноризовано, т. е. осуществляется во внешнем плане.
2	На данном этапе умственное действие осуществляется с опорой на устную речь. Развернутая практическая деятельность постепенно сокращается. Так, на этом этапе ребенок производит счетные операции устно, без опоры на внешние действия с предметами.
3	Наконец, действие еще более сокращается, т. е. выполняется на другом уровне, во внутреннем, умственном плане. Здесь происходит интериоризация действия, превращение его во внутреннее, умственное. Ребенок осуществляет счетные операции в уме, про себя.

Первый этап (практическая деятельность) ребёнка с интеллектуальными нарушениями, не всегда выявляет большие затруднения. Наибольшие трудности проявляются на этапе интериоризации действия, когда происходит переход от внешних действий к внутренним свернутым операциям.

Сложной формой речевой деятельности является связная речь. Это развернутое высказывание определенного содержания, которое осуществляется грамматически верно, последовательно и логично.

М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова отмечают, что становление связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями [6, 11, 46]. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями довольно долгое время остаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Эти дети с трудом строят самостоятельные высказывания, часто даже в старших классах находятся на этапе вопросно-ответных высказываний и ситуативных реплик. В период совершенствования навыков связной речи обучающимся с интеллектуальными нарушениями необходима регулярная стимуляция со стороны взрослых и педагога, в оказании постоянной поддержки, которая заключается в том, что педагог формулирует наводящие вопросы или даёт подсказки.

Причинами нарушенного формирования связной речи являются нарушения познавательной деятельности и недостаточная сформированность диалога. Диалогическая речь формируется раньше монологической речи и готовит ее появление и развитие. Дети с интеллектуальными нарушениями чаще всего не понимают важности точно, подробно пересказывать содержание различных событий таким образом, чтобы они были понятны собеседнику.

Ещё одна из причин состоит в том, что дети этой категории не видят особой необходимости в коммуникации. Их речевая деятельность не очень активна и быстро сходит на нет. Монологическая речь предполагает самостоятельное формулирование высказываний, составление последовательного рассказа, раскрытие конкретной темы. А дети с нарушениями интеллекта и недоразвитием волевой сферы не способны контролировать процесс формирования монологического высказывания без стимуляции извне. В тех случаях, когда у детей появляется интерес к теме высказывания меняется и характер связных высказываний, они становятся более развернутыми и связными, увеличивается количество

слов в предложении. Следовательно, связная речь будет формироваться быстрее и качественнее у мотивированных обучающихся.

Виды и формы речевых заданий также влияют на качество связных высказываний. Исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова показали, что количество слов в рассказах по серии сюжетных картинок у умственно отсталых детей в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, их динамику [6, 19].

У этих детей пересказ осуществляется гораздо легче, чем самостоятельный рассказ. Пересказ позволяет использовать слова предложенного текста, требует соблюдения последовательности событий их детализации. Чем лучше развита память у таких детей, тем легче они справятся с пересказом. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями часто добавляют события, детали которые отсутствовали в рассказе. Объяснением служит появление случайных ассоциаций из-за неточности представлений и недостаточности знаний.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Общаясь со сверстниками и взрослыми, обучающиеся основной школы с интеллектуальными нарушениями развивают свои коммуникативные навыки, тем самым делают первые шаги для социализации в обществе. Однако этот процесс осложняется наличием различных речевых нарушений у данной категории детей, которые носят системный характер.

Причинами этих нарушений являются:

- недоразвитие познавательной деятельности;
- несформированность системы восприятия устной, вокальной и письменной речи;
- нарушены движения органов артикуляции;
- аномалии в строении систем органов участвующих в производстве звуков речи и голоса.

У обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями бедный словарный запас (пассивный словарь преобладает над активным). Они испытывают трудности в актуализации словаря, неправильно подбирают слова. У детей этой категории несформированной структуры значения слов, нарушены процессы организации семантических полей.

В речи этих детей часто встречаются аграмматизмы. Они могут встречаться в устной и письменной речи. Исходя из этого, можно подытожить: у многих обучающихся с нарушениями интеллекта бедны и нечётки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении.

У разных категорий обучающихся с нарушениями интеллекта недоразвитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи является различным. Описанная выше картина речевого состава недоразвития характерна для большинства детей с интеллектуальными нарушениями. Однако у некоторых обучающихся это

недоразвитие носит менее выраженный характер. У них не нарушена произносительная сторона устной речи, не отмечается выраженных и стойких аграмматизмов. Речь обучающихся с нарушениями интеллекта с точки зрения семантики и лексико-грамматического оформления отличается от речи детей с нормальным интеллектом. Отличительными признаками являются: примитивность, нарушение развития сложных семантических и грамматических уровней формирования речи. Таким образом, в этом случае общая картина недоразвития устной речи обусловлена в основном интеллектуальными нарушениями, недоразвитием аналитико-синтетической деятельности.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями довольно долгое время остаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Эти дети с трудом строят самостоятельные высказывания, часто даже в старших классах находятся на этапе вопросно-ответных высказываний и ситуативных реплик. В период совершенствования навыков связной речи обучающимся с интеллектуальными нарушениями необходима регулярная стимуляция со стороны взрослых и педагога, в оказании постоянной поддержки, которая заключается в том, что педагог формулирует наводящие вопросы или даёт подсказки.

Таким образом, знание, понимание причин и характера речевых нарушений, уровня ее сформированности у данной категории детей позволит наилучшим образом организовать работу по коррекции связной речи. Что в свою очередь улучшит коммуникативные навыки и будет способствовать дальнейшей социализации этих детей в обществе.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1 Методика исследования связной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Изучив специальную литературу и проанализировав методики обследования состояния речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями мы пришли к следующему выводу: для практического изучения интересующей нас проблемы в исследовании будем использовать методику обследования связной речи Глухова В.П. Так как именно данная методика позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества) как с опорой на наглядность, так и без неё.

Уровень развития речи детей с интеллектуальными нарушениями принимающих участие в исследовании соответствует уровню развития речи детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что методика Глухова В.П. в ходе исследования была адаптирована для обучающихся принимающих участие в исследовании.

Задания, предложенные другими методиками (А.М. Быховской, Н.С. Жукова, Н.А. Казовой, Э.П. Коротковой, Н. В. Нищевой, Ф.А. Сохиным, О.С. Ушаковой и Т.Б. Филичевой), оказались сложными для выполнения обучающимися, участвующими в исследовании.

В методике Глухова В.П. основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения. В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает:

составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания. Комплексное обследование позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитываются характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний.

Методика включает в себя 8 заданий. Из которых 7 заданий являются основными, а последнее восьмое – дополнительным. Задание № 8 детям данной категории не предъявляется так как оно является дополнительным и предъявляется детям с более высоким уровнем сформированности связной речи [57].

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

Задание №1. Составление высказывания по картине.

Цель задания: определить способность ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Инструкция: Ребёнку поочерёдно предъявляются 5-6 картинок. При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: "Скажи, что здесь нарисовано?". При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Материал: серия картинок следующего содержания (см. Приложение А):

- Мальчик поливает цветы.
- Девочка ловит бабочку.
- Мальчик ловит рыбу.

- Девочка катается на санках.
- Девочка везет куклу в коляске.

Анализ результатов:

5 баллов - ответ на вопрос - задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по содержанию предложенной картинке, полное или точно отображенное ее предметное содержание.

4 балла – длительные паузы с поиском нужного слова.

3 балла – сочетание указанных недостатков информативности и лексико - грамматического структурирования фразы при выполнении всех вариантов задания.

2 балла – адекватная фраза - высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие.

1 балл – отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса.

Оценка результатов:

5 баллов высокий уровень;

4 балла средний уровень;

3 балла недостаточный уровень;

2 балла низкий уровень;

1 балл задание выполнено неадекватно.

Задание № 2. Составление предложений по картинкам.

Цель задания: выявить способность детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Инструкция: Перед ребёнком выкладываются 3 картинки (пример: девочка, корзинка, лес). Педагог спрашивает у ребёнка что нарисовано на этих картинках, затем просит ребёнка, что бы он составил предложение в котором говорилось о всех предметах изображенных на картинках. Если ребёнок не справляется, педагог задаёт наводящие вопросы.

Материал: Три картинки "девочка", "корзинка", "лес" (см. Приложение А).

Анализ результатов.

5 баллов – Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание.

4 балла – Если у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации.

3 балла – Фраза составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание.

2 балла – Ребенок не смог составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь.

1 балл – Предложенное задание не выполнено.

Оценка результатов:

5 баллов высокий уровень;

4 балла средний уровень;

3 балла недостаточный уровень;

2 балла низкий уровень;

1 балл задание выполнено неадекватно.

Задание № 3. Пересказ без наглядной опоры.

Цель задания: выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Материал: знакомые детям сказки или рассказы: «Репка», «Теремок», «Курочка ряба», «Первая охота» (см. Приложение А).

Инструкция: послушай и перескажи. Педагог читает текст дважды медленно и внятно. Затем задаёт вопросы – Пример: Кто является главным героем? Что с ним произошло?

Затем текст читается ещё раз и ребёнку предлагается его пересказать. Если ребёнок не справляется, педагог задаёт наводящие вопросы.

Анализ результатов.

4 балла – Если пересказ составлен самостоятельно, полностью передается содержание текста.

3 балла – Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но полностью передается содержание текста.

2 балла – Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента.

1 балл – Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена.

0 баллов – Задание не выполнено.

Оценка результатов:

4 балла высокий уровень;

3 балла средний уровень;

2 балла недостаточный уровень;

1 балл низкий уровень;

0 баллов задание выполнено неадекватно.

Задание № 4. Составление рассказа на основе наглядностей.

Цель задания: выявить возможность детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Рекомендуется использовать серии из 3-4 картинок по сюжетам Н. Радлова («Ежик и гриб», «Кошки и птичка» и др.)

Инструкция: Перед ребёнком последовательно выкладываются картинки, дают время хорошо их рассмотреть. Разбирается каждая картинка отдельно, что на ней нарисовано (это должен делать педагог). Затем ребёнку предлагают составить рассказ по этим картинкам. Если

ребёнок не справляется, педагог задаёт наводящие вопросы или указывает на картинку, которая должна идти дальше. Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Материал: Серии картинок по сюжетам Н.Радлова (см. Приложение А).

Анализ результатов.

4 балла – Самостоятельно составлен связный рассказ.

3 балла – Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинок.

2 балла – Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь.

1 балл – Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.

0 баллов – Задание не выполнено.

Оценка результатов:

4 балла высокий уровень;

3 балла средний уровень;

2 балла недостаточный уровень;

1 балл низкий уровень;

0 баллов задание выполнено неадекватно.

Задание № 5. Рассказ на основе личного опыта.

Цель задания: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему.

Инструкция: Ребёнку предлагают рассказать, к примеру, чем он занимается на улице. Ему предоставляется примерный план вопросов – Где ты гуляешь? Что там находится? С кем ты играешь? и т.п.

Анализ результатов.

4 балла – Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания.

3 балла – Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания.

2 балла – В рассказе отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна.

1 балл – Отсутствуют один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий.

0 баллов – Задание не выполнено.

Оценка результатов:

4 балла высокий уровень;

3 балла средний уровень;

2 балла недостаточный уровень;

1 балл низкий уровень;

0 баллов задание выполнено неадекватно.

Задание № 6. Рассказ описание.

Цель задания: составление описательного рассказа.

Инструкция: Детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов. Можно использовать такие игрушки, как куклы, в том числе персонажи известных сказок, игрушки, изображающие домашних животных (кошка, собака), грузовая машина-самосвал и др. Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о

нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове" и т.п.

Составить описательный рассказ.

Материал: детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов (см. Приложение А).

Анализ результатов.

4 балла – В рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета.

3 балла – Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета.

2 балла – Рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета.

1 балл – Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания.

0 баллов – Задание не выполнено.

Оценка результатов:

4 балла высокий уровень;

3 балла средний уровень;

2 балла недостаточный уровень;

1 балл низкий уровень;

0 баллов задание выполнено неадекватно.

Задание № 7. Закончи рассказ.

Цель задания: выявить возможности детей, в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал.

Инструкция: Ребенку показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение.

Материал: картинки с кульминационным моментом сюжетного действия рассказа «Общая горка» (см. Приложение 1).

Анализ результатов.

4 балла – Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания.

3 балла – Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания.

2 балла – В рассказе отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна.

1 балл – Отсутствуют один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий.

0 баллов – Задание не выполнено.

Оценка результатов:

4 балла высокий уровень;

3 балла средний уровень;

2 балла недостаточный уровень;

1 балл низкий уровень;

0 баллов задание выполнено неадекватно.

При проведении логопедического обследования детей необходимо опираться на принципы комплексной диагностики.

1. Принцип комплексного подхода. Требует всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребёнка. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы.

2. Принцип учёта ведущей деятельности. Требует предъявлять задания в форме, отвечающей ведущей деятельности ребёнка на этапе развития: игровой.

3. Принцип динамического изучения. Принцип предполагает применение диагностических методик с учётом возраста обследуемого и выявление его потенциальных возможностей.

4. Принцип качественного анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики. Качественный анализ речевой деятельности ребёнка включает в себя способы действий, характер его ошибок, отношение ребёнка к экспериментам, а также к результатам своей деятельности.

Качественный анализ полученных результатов при обследовании речи не противопоставляется учёту количественных данных. Необходимо сочетание количественного и качественного подходов к анализу.

Для изучения состояния связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями с общим недоразвитием речи используются следующие методы.

- обследование словарного запаса; – исследование связной речи с помощью серии заданий;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, обиходно-бытовой деятельности в условиях образовательного учреждения;
- изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические

характеристики и заключения и т.п.); использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми.

2.2 Особенности состояния связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями

В первой главе нашего исследования были рассмотрены теоретические основы развития связной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы провели экспериментальную работу. В рамках нашей работы эксперимент направлен на коррекцию связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2019 года по сентябрь 2020 года на базе КГУ «Рудненская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. Подбор испытуемых детей с умственной отсталостью в эксперименте осуществлялся на основании анализа медицинской документации и заключений специалистов областной и городской ПМПК с учетом психофизических возможностей испытуемых в частности: их индивидуальные возможности, способности и интересы, а также особенности личностно-волевой сферы и поведения.

В исследовании принимали участие два пятых класса по 5 учеников в каждом классе. Один из классов впоследствии стал экспериментальной группой, а другой остался контрольной. На момент исследования биологический возраст испытуемых – от 11 до 13 лет. У детей экспериментальной группы наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде лёгкого нарушения интеллектуального развития. Список детей, участвующих в эксперименте представлен в таблицах (см. Таблица 3,4).

Таблица 3 – Список 5 «А» класса

№	ФИО ученика	Диагноз
1	Арсен Е.	6A00.0, Трудности формирования учебной деятельности, СНР - средней степени тяжести.
2	Данил К.	6A00.1, СНР - средней степени тяжести.
3	Лев М.	6A00.0, СНР лёгкой степени тяжести.
4	Александр П.	6A00.0, СНР - средней степени тяжести.
5	Александр С.	6A00.0, СНР - средней степени тяжести, Стёртая форма дизартрии, Простой гиперметропический астигматизм. Периодически расходящееся косоглазие.

Таблица 4 – Список 5 «Б» класса

№	ФИО ученика	Диагноз
1	Шынгыс К.	6A00.0, Детский церебральный паралич правосторонний гемипарез средней степени тяжести, СНР - средней степени тяжести.
2	Евгений С.	6A00.0, СНР - средней степени тяжести. Стертая форма дизартрии.
3	Алена Т.	6A00.0, СНР - средней степени тяжести. Стертая форма дизартрии, синдром двигательной расторможенности.
4	Вячеслав Т.	6A00.0. СНР - средней степени тяжести. Трудности формирования учебной деятельности.
5	Арина Ш.	6A00.0, легкая умственная отсталость, обусловленная хромосомным заболеванием (Синдром Дауна). СНР - средней степени тяжести. Субклинистический гипотиреоз трисомия 21 пары хромосом. ВПС, оперированный СН ФК 2. Миопия ср. ст. ОД. Сложный гиперметропический астигматизм OS.

Целью явилось выявление эффективности использования сенсорной книги как средства развития связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Экспериментальная работа включает в себя три этапа исследования.

Первый этап экспериментальной работы – констатирующий. Цель констатирующего этапа: исследование уровня сформированности связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Второй этап экспериментальной работы – формирующий. Цель формирующего этапа: проведение коррекционно-педагогической работы по коррекции связной речи на уроках профессионально-трудового обучения у обучающихся основной школы с интеллектуальными

нарушениями. Школьники, составлявшие контрольную группу, не включались в формирующий эксперимент.

Третий этап экспериментальной работы – контрольный. Цель контрольного этапа: анализ результатов исследования, формулировка выводов.

На этом этапе используются те же диагностические методики, что и в констатирующем эксперименте. Это необходимо для того, чтобы:

- определить уровень развития связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями;
- проверить и сопоставить результаты контрольного и констатирующего экспериментов;
- подвести итоги экспериментальной работы.

Задачи экспериментальной работы:

1. Выявить уровень сформированности связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями при помощи адаптированных психодиагностических методик.

2. Разработать и апробировать серию уроков профессионально-трудового обучения с использованием сенсорной книги, направленной на коррекцию связной речи учащихся.

3. Выявить эффективность влияния сенсорной книги на развитие связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями на уроках профессионально-трудового обучения.

Для исследования связной речи были определены критерии и показатели развития связной речи обучающихся основной школы:

1. Диалогический критерий

А) Соответствие данного ответа изображённой ситуации.

Б) Характер языкового оформления: предложение, словосочетание, слово.

2. Монологический критерий

А) Семантическая оценка текста.

Б) Языковое оформление.

3. Рефлексивный критерий

А) Самостоятельный пересказ текста.

Б) Составление собственного рассказа.

При выполнении задания № 1 «Составление высказывания по картине» методики Глухова В.П. были получены следующие результаты.

Данные, полученные при проведении данного задания в двух классах и обобщенные в %, представлены в таблице (см. Таблица 5).

Таблица 5 – Результаты выполнения задания «Составление высказывание по картине» на констатирующем этапе эксперимента

Класс	Уровни							
	Высокий		Средний		Недостаточный		Низкий	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
5 «А»	0	0	1	20	2	40	2	40
5 «Б»	0	0	1	20	2	40	2	40

Учащиеся 5 «А» и 5 «Б» классов показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания никто из учеников не показал, что составило 0%, 1 учащийся показал средний уровень выполнения задания, что составило 20%, 2 учащихся показали недостаточный уровень выполнения задания, что составило 40% и 2 учащихся показали низкий уровень выполнения задания, что составило 40%.

Для большей наглядности полученные данные представлены на рисунке (см. Рисунок 1).

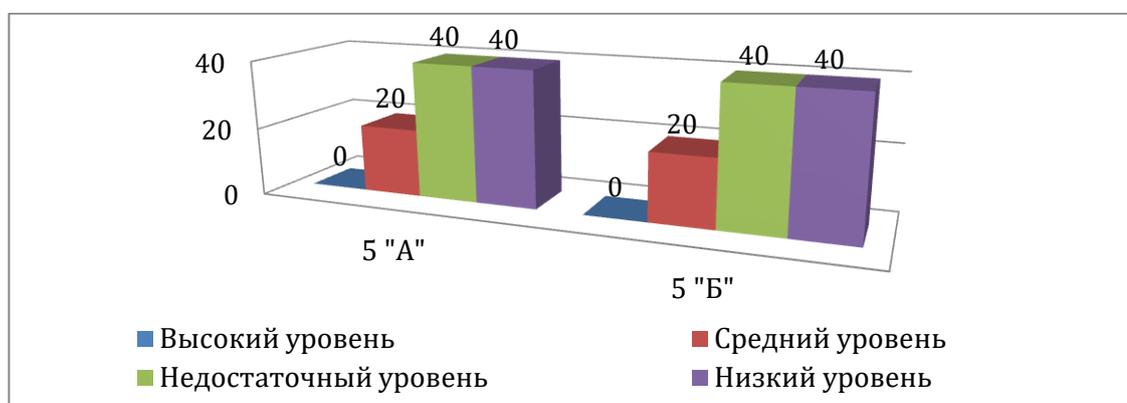


Рисунок 1 – Результаты выполнения задания «Составление высказывания по картине» на констатирующем этапе эксперимента

В процессе выполнения задания подавляющее большинство школьников не могли назвать некоторые слова предметы, заменяя их словами действиями. Обучающиеся Арсен Е. и Шынгыс К., выполняя задание называли «лейку» – поливалкой, «сочок» – ловилкой. Учащимся-Данил К., Лев М., Арина Ш., Слава Т. необходима помощь учителя, в виде наводящих вопросов: «Что делает девочка? – Катит коляску. – Кто сидит в коляске? – Кукла».

При выполнении задания № 2 «Составление предложений по картинкам» методики Глухова В.П. были получены следующие результаты.

Данные, полученные при проведении данного задания в двух классах и обобщенные в %, представлены в таблице (см. Таблица 6).

Таблица 6 – Результаты выполнения задания «Составление предложений по картинкам» на констатирующем этапе эксперимента

Класс	Уровни							
	Высокий		Средний		Недостаточный		Низкий	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
5 «А»	0	0	2	40	2	40	1	20
5 «Б»	0	0	1	20	2	40	2	40

Учащиеся 5 «А» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания ни один ученик не показал, что составило 0%, 2 учащихся показали средний уровень выполнения задания, что составило 40%, 2 учащихся показали недостаточный уровень выполнения задания, что составило 40%, низкий уровень выполнения задания показал 1 ученик, что составило 20%.

Учащиеся 5 «Б» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания ни один ученик не показал, что составило 0%, 1 учащийся показал средний уровень выполнения задания, что составило 20%, 2 учащихся показали недостаточный уровень выполнения задания, что составило 40%, низкий уровень выполнения задания никто показали 2 ученика, что составило 40%.

Для большей наглядности полученные данные представлены на рисунке (см. Рисунок 2).

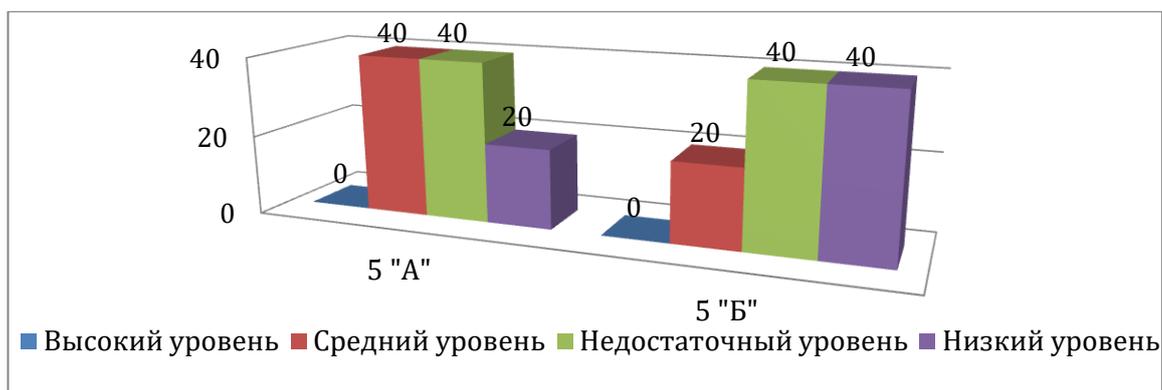


Рисунок 2 – Результаты выполнения задания «Составление предложений по картинкам» на констатирующем этапе эксперимента

В процессе выполнения задания некоторые учащиеся не могли составить предложение по всем 3 картинкам, даже с помощью учителя. Лев М., Данил К., Шынгыс К., Арсен Е., Женя С. назвали все 3 картинки и попытались составить предложение из двух картинок (девочка и корзина, девочка в лесу). Саша С., Саша П. и Алёна Т. Смогли самостоятельно составить предложение по картинке.

При выполнении задания № 3 «Пересказ без наглядной опоры» методики Глухова В.П. были получены следующие результаты.

Данные, полученные при проведении данного задания в двух классах и обобщенные в %, представлены в таблице (см. Таблица 7).

Таблица 7 – Результаты выполнения задания «Пересказ без наглядной опоры» на констатирующем этапе эксперимента

Класс	Уровни								Задание не выполнено	
	Высокий		Средний		Недостаточный		Низкий			
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
5 «А»	0	0	1	20	1	20	1	20	2	40
5 «Б»	0	0	0	0	2	40	1	20	2	40

Учащиеся 5 «А» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания не показал никто, что составило 0%, 1 учащийся показал средний уровень выполнения задания, что составило

20%, 1 учащийся показал недостаточный уровень выполнения задания, что составило 20%, низкий уровень выполнения задания показал 1 ученик, что составило 20%, 2 учащихся не выполнили задание вовсе, что составило 0%.

Учащиеся 5 «Б» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания не показал никто, что составило 0%, средний уровень выполнения задания также никто не показал, что составило 0%, 2 учащихся показали недостаточный уровень выполнения задания, что составило 40%, низкий уровень выполнения задания показал 1 ученик, что составило 20%, 2 учащихся не выполнили задание совсем, что составило 0%.

Для большей наглядности полученные данные представлены на рисунке (см. Рисунок 3).

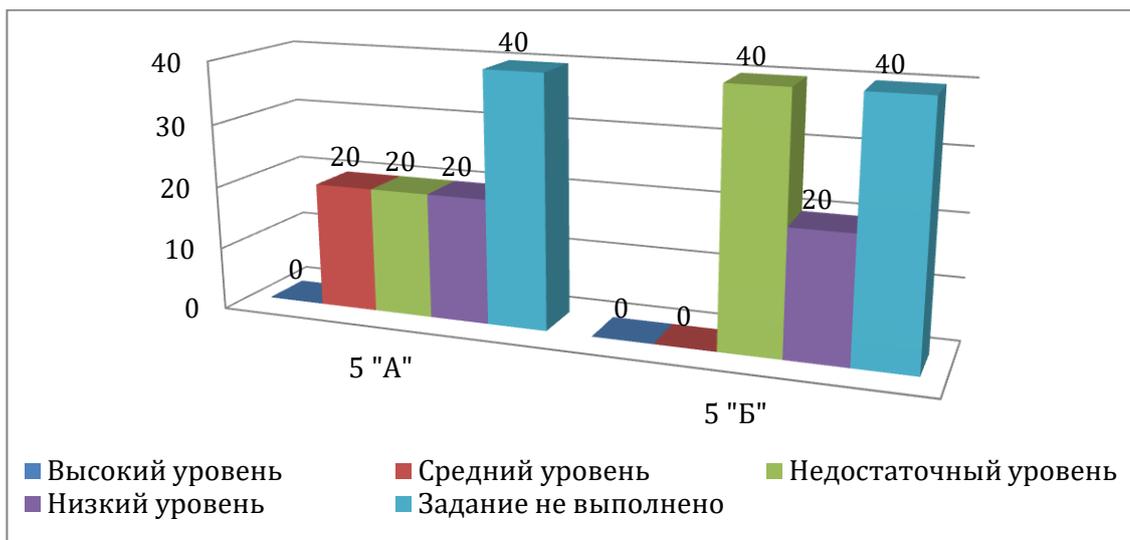


Рисунок 3 – Результаты выполнения задания «Пересказ без наглядной опоры» на констатирующем этапе эксперимента

Поскольку в данном задании отсутствовала наглядность, детям было тяжело выполнять его. В процессе выполнения задания некоторые учащиеся не могли пересказать текст и ответить на все вопросы без помощи учителя. Текст запоминали отрывками, путали события и персонажей. Данил К., Лев М., Женя С., Шынгыс К. читают плохо, по слогам. При самостоятельном прочтении текста не поняли его смысла.

Смогли ответить на вопросы, лишь после прочтения текста учителем. Арина Ш., Арсен Е. смогли прочитать тест, поняли смысл, однако не смогли самостоятельно ответить на вопросы после текста, нуждались в наводящих вопросах.

При выполнении задания № 4 «Составление рассказа на основе наглядностей» методики Глухова В.П. были получены следующие результаты.

Данные, полученные при проведении данного задания в двух классах и обобщенные в %, представлены в таблице (см. Таблица 8).

Таблица 8 – Результаты выполнения задания «Составление рассказа на основе наглядностей» на констатирующем этапе эксперимента

Класс	Уровни							
	Высокий		Средний		Недостаточный		Низкий	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
5 «А»	0	0	2	40	2	40	1	20
5 «Б»	0	0	1	20	1	20	3	60

Учащиеся 5 «А» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания никто из учащихся не показал, что составило 0%, 2 учащихся показали средний уровень выполнения задания, что составило 40%, недостаточный уровень выполнения задания показали 2 ученика, что составило 40%, низкий уровень выполнения задания показал 1 ученик, что составило 20%.

Учащиеся 5 «Б» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания никто из учащихся не показал, что составило 0%, средний уровень выполнения задания показал 1 ученик, что составило 20%, 1 учащийся показал недостаточный уровень выполнения задания, что составило 20%, низкий уровень выполнения задания показали 3 ученика, что составило 60%.

Для большей наглядности полученные данные представлены на рисунке (см. Рисунок 4).

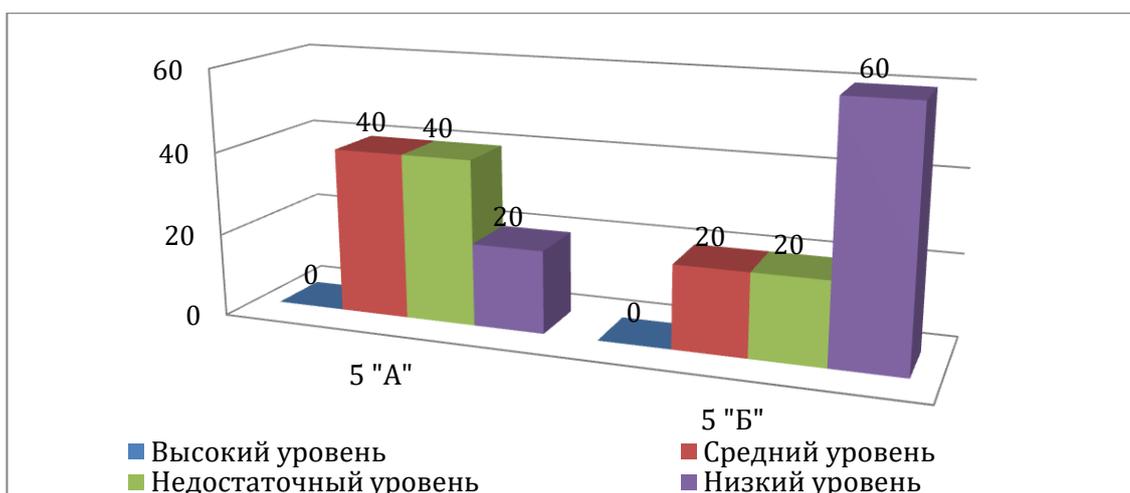


Рисунок 4 – Результаты выполнения задания «Составление рассказа на основе наглядностей» на констатирующем этапе эксперимента

При выполнении данного задания некоторые учащиеся меняли последовательность событий либо забывали один или несколько фрагментов. Дети с низким уровнем выполнения задания использовали помощь экспериментатора. Саша С., Саша П. и Алёна Т. Выполнили задание самостоятельно, но допустили ошибки при составлении последовательности предложений.

При выполнении задания № 5 «Рассказ на основе личного опыта» методики Глухова В.П. были получены следующие результаты.

Данные, полученные при проведении данного задания в двух классах и обобщенные в %, представлены в таблице (см. Таблица 9).

Таблица 9 – Результаты выполнения задания «Рассказ на основе личного опыта» на констатирующем этапе эксперимента

Класс	Уровни							
	Высокий		Средний		Недостаточный		Низкий	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
5 «А»	0	0	1	20	2	40	2	40
5 «Б»	0	0	1	20	1	20	3	60

Учащиеся 5 «А» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания не показал не один ученик, что составило 0%, 1 учащийся показал средний уровень выполнения задания, что составило 20%, недостаточный уровень выполнения задания показали 2 учащихся,

что составило 40%, низкий уровень выполнения задания показали 2 ученика, что составило 40%.

Учащиеся 5 «Б» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания не показал не один ученик, что составило 0%, средний уровень выполнения задания показал 1 ученик, что составило 20%, 1 учащийся показал недостаточный уровень выполнения задания, что составило 20%, низкий уровень выполнения задания показали 3 ученика, что составило 60%.

Для большей наглядности полученные данные представлены на рисунке (см. Рисунок 5).

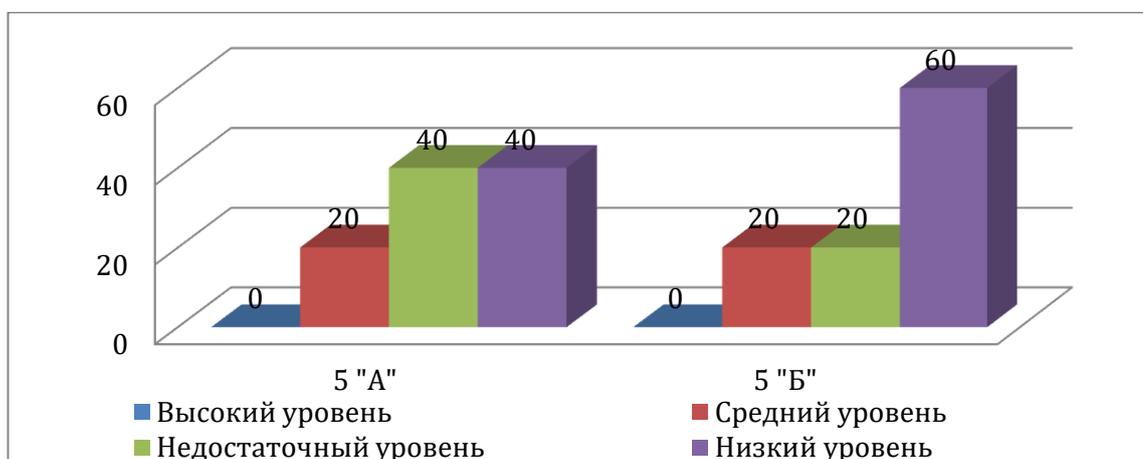


Рисунок 5 – Результаты выполнения задания «Рассказ на основе личного опыта» на констатирующем этапе эксперимента

В процессе выполнения задания некоторые учащиеся просто перечисляли всё, что они делают во время прогулки, не смогли ответить на некоторые вопросы. Данил К., Лев М., Слава Т., Женя С., Шынгыс К. выполняли задание с помощью учителя, отвечали на наводящие вопросы односложно или предложением из двух-трёх слов.

При выполнении задания № 6 «Рассказ описание» методики Глухова В.П. были получены следующие результаты.

Данные, полученные при проведении данного задания в двух классах и обобщенные в %, представлены в таблице (см. Таблица 10).

Таблица 10 – Результаты выполнения задания «Рассказ описание» на констатирующем этапе эксперимента

Класс	Уровни							
	Высокий		Средний		Недостаточный		Низкий	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
5 «А»	0	0	2	40	2	40	1	20
5 «Б»	0	0	2	40	2	40	1	20

Учащиеся 5 «А» и 5 «Б» классов показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания ни один ученик не показал, что составило 0%, 2 учащихся показали средний уровень выполнения задания, что составило 40%, недостаточный уровень выполнения задания показали 2 учащихся, что составило 40%, низкий уровень выполнения показал 1 ученик, что составило 20%.

Для большей наглядности полученные данные представлены на рисунке (см. Рисунок 6).

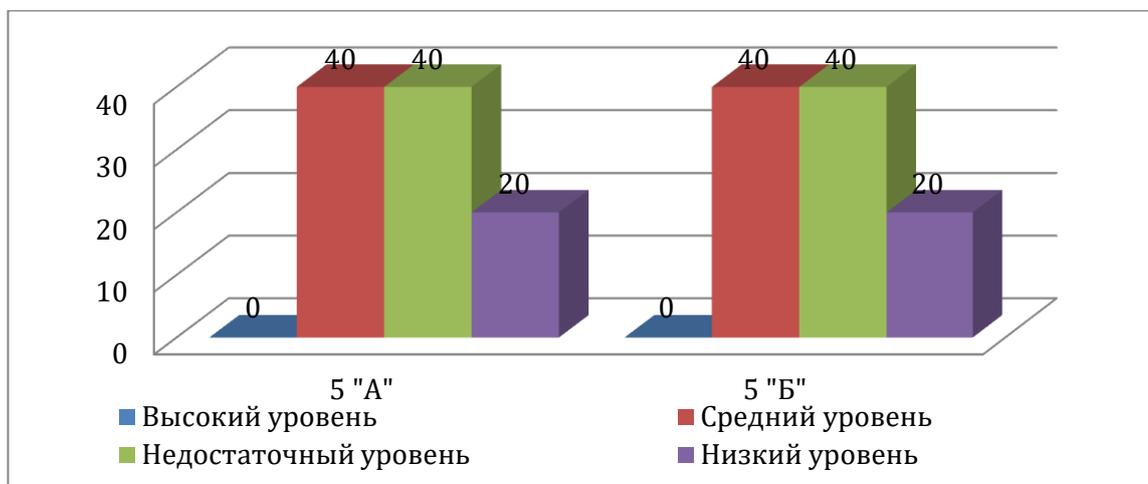


Рисунок 6 – Результаты выполнения задания «Рассказ описание» на констатирующем этапе эксперимента

В процессе выполнения задания некоторые учащиеся описывая предмет, не смогли определить его назначения, вследствие чего воспользовались помощью учителя (наводящие вопросы). Лев М., и Женья С. не смогли справиться с заданием даже с помощью учителя. Арина Ш., Слава Т., Арсен Е., Данил К. смогли описать предложенные предметы,

однако неправильно называли их (лента в волосах-заколка, сумка-портфель и т.д.)

При выполнении задания № 7 «Закончи рассказ» методики Глухова В.П. были получены следующие результаты.

Данные, полученные при проведении данного задания в двух классах и обобщенные в %, представлены в таблице (см. Таблица 11).

Таблица 11 – Результаты выполнения задания «Закончи рассказ» на констатирующем этапе эксперимента

Класс	Уровни							
	Высокий		Средний		Недостаточный		Низкий	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
5 «А»	0	0	1	20	2	40	2	40
5 «Б»	0	0	1	20	1	20	3	60

Учащиеся 5 «А» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания показал ни один учащийся не показал, что составило 0%, 1 учащийся показал средний уровень выполнения задания, что составило 20%, недостаточный уровень выполнения задания показал 2 учащийся, что составило 40%, низкий уровень выполнения показали 2 ученика, что составило 40%.

Учащиеся 5 «Б» класса показали следующие результаты: высокий уровень выполнения задания не показал не один ученик, что составило 0%, 1 учащийся показал средний уровень выполнения задания, что составило 20%, недостаточный уровень выполнения задания показал 1 учащихся, что составило 20%, низкий уровень выполнения показали 3 ученика, что составило 60%.

Для большей наглядности полученные данные представлены на рисунке (см. Рисунок 7).

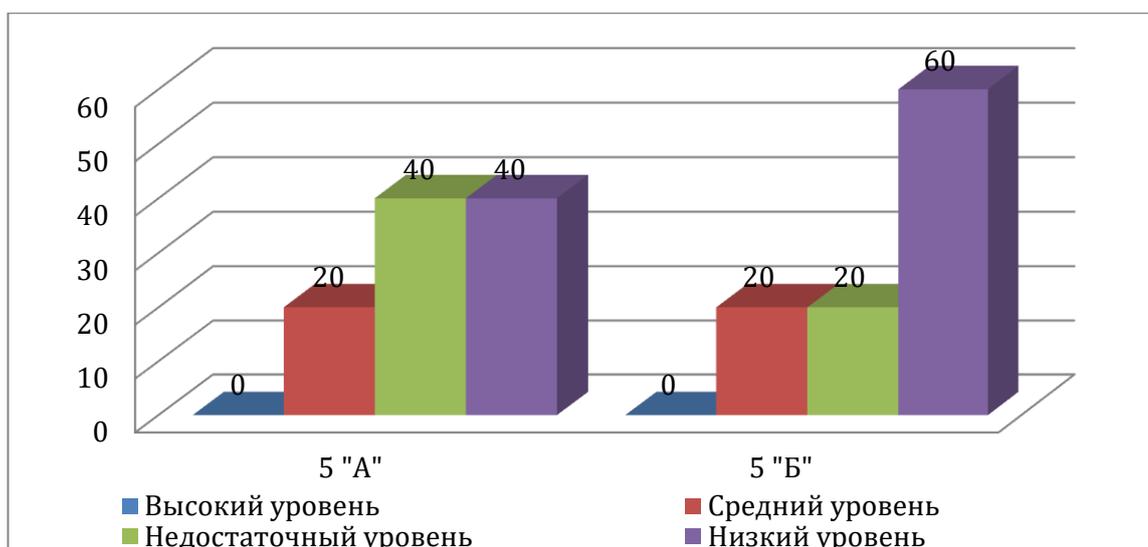


Рисунок 7 – Результаты выполнения задания «Закончи рассказ» на констатирующем этапе эксперимента

В процессе выполнения задания некоторые учащиеся смогли описать картинку, ответить на вопросы, но после прослушивания текста, не смогли самостоятельно закончить рассказ, поэтому воспользовались помощью экспериментатора. Данил К., Лев М., Женя С., Шынгыс К. читают плохо, по слогам. При самостоятельном прочтении текста не поняли его смысла. Смогли предложить окончание текста, лишь по наводящим вопросам учителя.

Подводя итоги проведённой методики нами были составлены следующие диаграммы (см. Рисунок 8, 9):

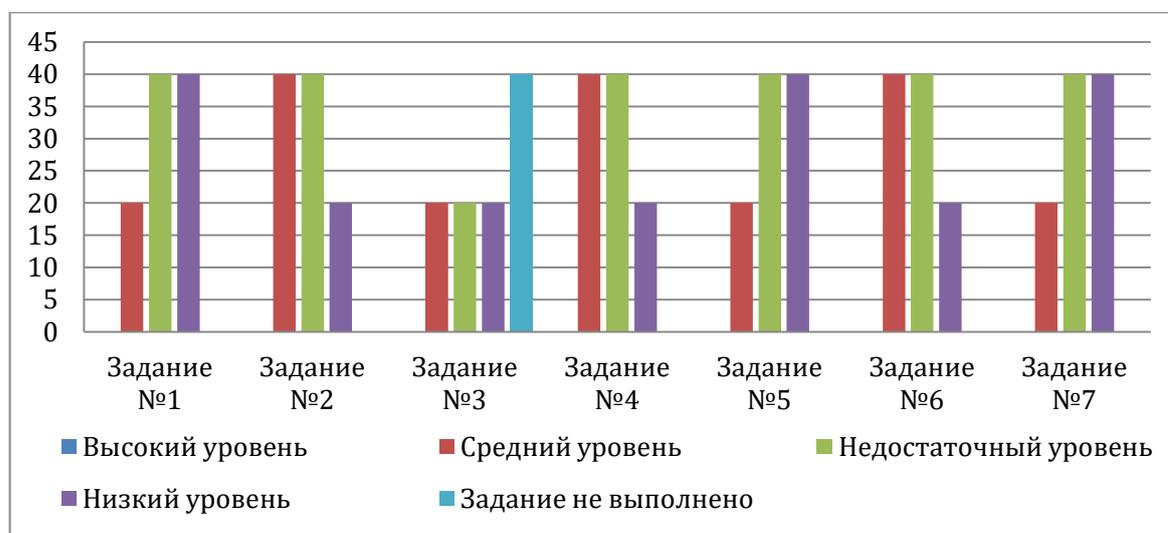


Рисунок 8 – Результаты обследования связной речи обучающихся 5 «А» класса на констатирующем этапе эксперимента

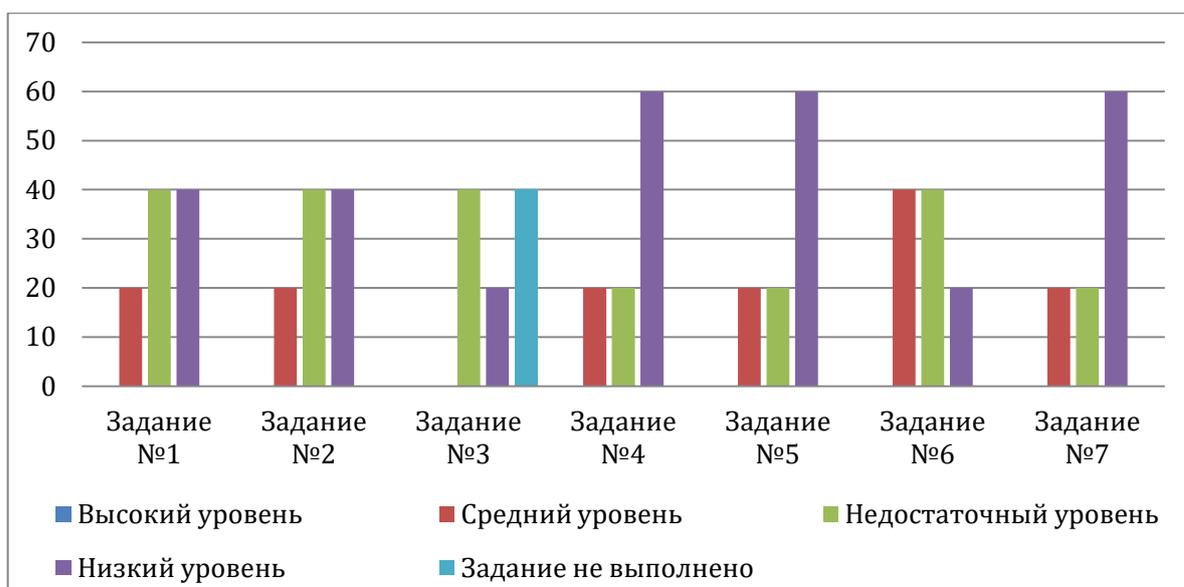


Рисунок 9 – Результаты обследования связной речи обучающихся 5 «Б» класса на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента показали, что необходима коррекционно-педагогическая работа по коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. Все вышесказанное определило необходимость формирующего этапа эксперимента.

Исходя из результатов проведенной диагностики, обозначим 5 «А» класс в качестве экспериментальной группы, а 5 «Б» класс в качестве контрольной группы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй части нашего исследования мы провели практический эксперимент изучения уровня сформированности связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. В исследовании приняли участие 10 учащихся пятых классов. У всех детей двух классов по результатам обследования ПМПК диагностирован 6А00.1. Возраст учащихся: 11-13 лет.

Эксперимент проходил в три этапа: подбор методик исследования и проведение диагностики, непосредственно, коррекционно-педагогическая работа по коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями и анализ и интерпретация полученных данных.

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента показали, что необходима работа по коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. Все вышесказанное определило необходимость формирующего этапа эксперимента.

С учетом результатов констатирующего этапа эксперимента, с целью проверки гипотезы нашего исследования был организован формирующий этап эксперимента, который предполагал коррекцию связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями на уроках профессионально-трудового обучения с использованием сенсорной книги.

ГЛАВА 3. КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1 Содержание работы по коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями

Роль речи в жизни ребенка трудно переоценить. Развитие всех познавательных процессов основывается на развитии речи. Она совершенствует все виды детской деятельности и ускоряет его социализацию.

Речь – это результат согласованной деятельности большинства областей головного мозга. Органы артикуляции лишь решают задачи, поставленные мозгом. Ближе других, с речевой моторной зоной, расположена проекция кисти руки в головном мозге. Такое расположение не случайно. Эти центры осуществляют речевую и моторную деятельность, они взаимосвязаны и взаимозависимы. Поэтому, при наличии речевого дефекта у ребенка, особое внимание необходимо обратить на развитие его мелкой моторики, тонких движений пальцев рук, его тактильных (осязательных) навыков. Их развитие положительно скажется на работе речевых зон, расположенных в коре головного мозга ребёнка. На такую тесную взаимосвязь и взаимовлияние речи, моторики и сенсорики обращали внимание педагоги в прошлые века, на заре становления педагогики (О. Декроли, М. Монтессори, Ф. Фрёбель), многие из которых первоначально получили классическое медицинское образование, а затем пришли в педагогику. Такое взаимопроникновение и взаимодополнение подтвердили выдающиеся ученые и педагоги 20 века [14].

Поэтому педагогу, работающему с детьми, имеющими особые образовательные потребности и сопутствующие речевые нарушения, важно использовать такие средства обучения, которые бы позволяли одновременно развивать мелкую моторику и способствовать коррекции связной речи.

В качестве такого средства мы решили апробировать наглядно-дидактическое пособие – сенсорную книгу.

Предлагаем поподробнее познакомиться с данным наглядно-методическим пособием.

История создания «сенсорной книги»

16-17 апреля 2016 года в Российской Федерации состоялся международный фестиваль «Монтессори Весна 2016». Именно тогда впервые была представлена «сенсомоторная книга» как средство обучения и коррекции познавательных процессов и речи детей. Она сразу же заинтересовала и увлекла участников фестиваля: ученых, педагогов, воспитателей из стран участниц, родителей и, конечно, детей, пришедших вместе с родителями.

Достоверной и точной информации о том, кто придумал «сенсорную книгу» и когда впервые её применили, нет. Известно, лишь, что за рубежом аналогичные пособия использовались в тифлопедагогике, для работы со слабовидящими и слепыми детьми. На странице книги размещали фигурки из различных видов ткани (фетр, плащёвка, кожа, хлопок), которые формировали у детей с нарушениями зрения различные тактильные ощущения, помогающие познать окружающий мир и познакомиться с такими понятиями как: форма, размер, гладкий/шершавый, большой/маленький (см. Рисунки 10,11)



Рисунок 10 – Тактильная книга Рисунок 11 – Тактильная книга

Современная специальная педагогика сумела объединить сенсорные коррекционные методики Монтессори с современным интересным методическим пособием – «сенсорная книга» и добиваться с её помощью хороших результатов в своей коррекционной работе. Метод наблюдения – является одним из основных методов педагогики Марии Монтессори. Именно этот метод в форме эксперимента применяют специалисты при воспитании у детей ощущений (сенсорика и мелкой моторики). Эксперимент основывается на выявлении непроизвольной реакции ребёнка на предложенные дидактические материалы в ходе исследования [41]. В данном случае, речь ребёнка является ответной реакцией на его ощущение и действие при работе с сенсорной книгой. На основе наблюдения (эксперимента) педагог делает выводы и разрабатывает план для следующего этапа совместной работы – развития речи ребенка или её коррекции.

Изучая доступную литературу о сенсорной книге, мы отметили, что

- её мало;
- она не систематизирована;
- и, в большинстве своём, информация о сенсорных книгах размещена на Интернет-сайтах, а не в печатных изданиях.

Анализируя доступные источники, мы выделили несколько основных вопросов, которые рассматривает данная литература:

- Кого и чему может научить сенсорная книга?

- Какой может и должна быть сенсорная книга?
- Как и из чего изготовить сенсорную книгу?

Давайте подробнее остановимся на каждом из этих вопросов.

Кого и чему может научить сенсорная книга?

Знакомясь с литературой по изучаемой теме, мы обратили внимание на различные названия одного и того же наглядно-методического пособия – сенсорной книги - в Интернет-источниках. Проанализировав сведения с различных Интернет-сайтов и печатных изданий, мы хотели бы предложить всем заинтересованным лицам использовать следующую классификацию сенсомоторных книг для удобства в дальнейшей работе и поиске новой информации о них. Сенсомоторные книги мы предлагаем разделить на три вида:

- трогательные;
- тактильные;
- сенсорные.

Каждый из видов может включать книги двух групп: *ассоциативные и дидактические* (см. Схема 1).

Схема 1 – Классификация сенсомоторных книг



В настоящее время сенсомоторные книги представлены двумя группами:

- ассоциативные книги-сказки, рассказы и т.д., т.е. альтернативный вариант плоскочечатной детской книги с цветными изображениями;

- дидактические книги (обучающая, развивающая), предназначена для помощи в обучении, познании окружающего мира.

Обе группы широко представлены во всех трёх видах сенсомоторной книги.

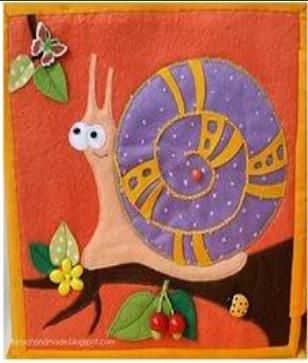
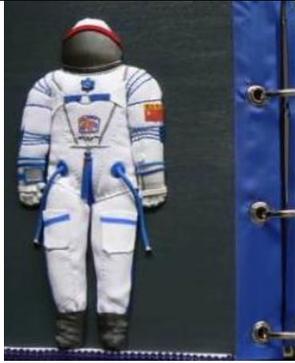
Ниже, в таблице, представлены три вида сенсомоторной книги: их назначение, сходства и отличия. (см. Таблица 12)

Изучая информацию по данной теме в рамках нашей работы, пришли к выводу, что единой классификации сенсомоторных книг нет. Исходя из этого, мы решили разработать собственную классификацию сенсомоторных книг. Данная классификация представляет три основных вида сенсомоторных книг. В ней отражены как сходные, так и различные признаки, по которым можно определить вид сенсомоторной книги, а также категорию детей для которой она предназначена, что позволило упростить процесс поиска информации по данной теме.

Таблица 12 – Классификация сенсомоторной книги

Сенсомоторная книга			
Название	Трогательная книга	Тактильная книга	Сенсорная книга
Что?	Рукодельная книга, выполненная с использованием различных материалов, чаще всего МАМОЙ для СВОЕГО ребенка	- Рукодельная книга, выполненная СПЕЦИАЛИСТАМИ (в том числе тифлопедагогами) в строгом соответствии с санитарно - гигиеническими требованиями. Может не содержать текстов и состоять из отдельных объемных предметов и/или быть в виде альбомов рельефных/объемных изображений, объектов живой и неживой природы, Объекты должны быть выполнены максимально реалистично.	Рукодельная книга, ЧАСТО альтернативный вариант плоскочечной детской книги с цветными изображениями; выполненная ПЕДАГОГАМИ в соответствии с санитарно - гигиеническими рекомендациями

Продолжение таблицы – 12

Как?	В процессе общения ребенка и родителей, совместной и/или самостоятельной игры	В процессе коррекционных занятий с тифлопедагогом и/или с родителями	В процессе работы с педагогом на различных уроках и коррекционных занятиях [3, 38]
Пример			
Зачем?	Для развития и обучения детей нормы от 0 лет и старше	Для абилитации* и реабилитации* незрячих и слабовидящих детей с целью формирования специальных знаний, умений, навыков адекватного отражения окружающего мира и оказания помощи в их развитии, воспитании	Для коррекции познавательных процессов и развития речи детей с интеллектуальными нарушениями

Таким образом, мы рассмотрели различные виды и группы сенсомоторной книги и их основные характеристики и различия. Хотелось бы отметить, что в своей работе мы использовали сенсорную книгу. Поэтому, в дальнейшем, речь будет идти именно о ней.

Какой может и должна быть сенсорная книга?

К сожалению, мы не нашли требований и правил, разработанных и предъявляемых в Республике Казахстан для изготовления сенсорных книг (СК). Но, опираясь на российские и зарубежные стандарты для таких изделий, мы сформулировали их так:

1. СК должна быть безопасной – не содержать острых, колющих, режущих деталей, ядовитых, красящих и вредных материалов.

2. СК должна быть прочной, долговечной, выдерживать чистку или стирку (при необходимости).
3. СК должна иметь небольшой формат.
4. СК не должна быть тяжёлой.
5. Страницы СК должны быть мягкими, приятными на ощупь, уголки страницы – закругленными.
6. На одной странице СК должно быть небольшое количество предметов; (для лучшей концентрации ребенка на главном).
7. Цвета в изображении предметов, животных, людей должны соответствовать настоящим и не должны быть очень яркими, резкими, режущими глаз.
8. На странице СК должен соблюдаться четкий контраст фона и предмета на ощупь и по цвету.
9. Изображения в СК должны быть максимально реалистичными, узнаваемыми.
10. В СК должны широко использоваться всевозможные карманы, кошельки, мешочки, которые можно закрывать и открывать, что-то в них класть и вынимать, различные виды замочков и застёжек для развития мелкой моторики детей.
11. При изготовлении страниц СК должны использоваться различные аппликации (ткань, дерево, бумага, и т.д.), мягкая игрушка, и т.д., а также различные виды швов и материалов при обработке объектов страницы.
12. При повторном использовании в СК предметов и/ или персонажей необходимо сохранять размер этого предмета, чтобы ребенок не перепутал его с другими.
13. Если на странице СК необходимо использовать текст (или отдельные слова), то он может быть расположен как на каждой странице СК, так и в виде отдельной книжки.

14. Если в СК много предметов, прикрепленных на шнурки, липучки, пуговицы, кнопки, то лучше, чтобы книга закрывалась на завязки (липучки, кнопки).

15. Обложка для СК выполняется в том же стиле, что и страницы. Страницы крепятся безопасным и надежным способом к обложке или хранятся в папке-обложке (в соответствии с дидактическим назначением материала СК).

Как и из чего изготовить сенсорную книгу?

Сенсорная книга – это специальное наглядно-методическое пособие, успешно используемое в коррекционной педагогике. Это книга, сшитая с использованием различных материалов (ткани – фетр, плащёвка, кожа, хлопок, солёное тесто, пластик и др.), а также декоративных деталей (бусины, пряжки, замки, липучки, шнурки, аппликации, вышивка). (см. Рисунок 12,13)



Рисунок 12 – Сенсорная книга Рисунок 13 – Сенсорная книга

Основная функция сенсорной книги – помощь ребёнку в исследовании и восприятии окружающего мира.

Цель использования сенсорной книги в начальных классах коррекционной школы – формирование целостной картины мира и познавательного интереса к нему у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи:

- 1) Расширить представления у детей об окружающем мире;
- 2) Развить мелкую моторику, зрительное восприятие, внимание, память и связную речь;
- 3) Обогащить активный и пассивный словарь детей [41].

Спектр решаемых СК дидактических задач, действительно, широк и разнообразен. Каждая страница СК может быть использована как на отдельном учебном предмете (математике, русском языке, чтении и развитии речи, на предмете «Мир вокруг», ручном труде или коррекционном/логопедическом занятии) в коррекционной школе и в работе педагога-дефектолога и логопеда, так и использоваться комплексно, сразу на нескольких предметах. Что, безусловно, будет способствовать формированию восприятия детьми целостной картины мира и успешно реализовывать межпредметные связи в учебном процессе. Называя предметы, играя персонажами страниц СК, сочиняя, рассказывая и пересказывая истории о них, сравнивая и анализируя их поступки, «примеряя разные роли» на себя, ребенок развивает монологическую и диалогическую речь, обогащает свой словарный запас.

Таким образом, можно говорить о сенсорной книге, как об универсальном, доступном, экологичном, интересном, актуальном, современном и своевременном средстве развития, обучения, воспитания и коррекции.

С учетом результатов констатирующего этапа эксперимента, с целью проверки гипотезы нашего исследования был организован формирующий этап эксперимента, который предполагал коррекцию связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями на уроках профессионально-трудового обучения с использованием сенсорной книги.

Обучающий этап эксперимента проводился в период с ноября 2019 по май 2020 года и включал в себя проведение 100 уроков

профессионально-трудового обучения. Тематика уроков выбрана в соответствии с календарно-тематическим планированием по предмету «Профессионально-трудовое обучение» (см. Таблица 13).

Таблица 13 – Календарно-тематическое планирование по предмету «Профессионально-трудовое обучение»

№	Раздел	Тема
1.	Материаловедение	Представление о волокне: внешний вид, употребление.
		Виды волокон.
		Сведения о прядении и ткачестве.
		Виды ткацких переплетений
		Получение ткани.
		Отделка и дефекты тканей.
		Лицевая и изнаночные стороны ткани.
2.	Ремонт одежды	Сведения о пуговицах.
		Пришивание пуговиц.
		Выполнение ремонта одежды в месте разрыва ткани.
		Декоративная заплатка-аппликация.
3.	Машиноведение	Швейная машина и её виды.
		Устройство швейной машины.
4.	Лоскутная техника.	Составление «рисунка» лицевой поверхности прихватки.
5.	Технология изготовления изделий.	Технология изготовления ночной сорочки.
		Технология изготовления фартука.
		Технология изготовления головных уборов

Коррекционно-педагогическое воздействие осуществляется по следующим направлениям:

1. Расширение круга представлений об изучаемых предметах.
2. Повышение речевой мотивации учащихся.
3. Одновременное развитие всех сторон устной речи.
4. Организация связного высказывания.

В рамках исследования разработана серия уроков профессионально-трудового обучения с использованием сенсорной книги (см. Приложение 2).

Ниже представлены фрагменты этих конспектов.

План урока №1 (фрагмент)

Предмет: Профессионально-трудовое обучение

Профиль: Швейное дело

Класс: 5

Тема урока: Сведения о тканях. Виды ткацких переплетений.
Дефекты тканей.

Тип урока: Комбинированный.

Формы работы: Индивидуальная, фронтальная.

Методы урока: Беседа, демонстрация, практическая работа.

Цели урока:

1. Познакомить с простейшими видами ткацких переплетений. Дать понятие о пряже и прядении, ткани и ткачестве.

2. Формирование навыков сопоставления переплетения с соответствующей тканью.

3. Научить определять долевые и поперечные нити в ткани, определять направление долевой и уточной нитей; определять лицевую и изнаночную стороны ткани;

4. Научить учащихся определять дефект и устранять его;

5. Корректировать мышление с помощью разбора проблемных вопросов; связную речь через умение высказывать своё мнение, словарную работу, работу с сенсорной книгой; память через актуализацию прошлого опыта; мелкую моторику и координацию движений при работе с сенсорной книгой и при выполнении практической работы.

Этап – Актуализация знаний:

Работа с сенсорной книгой: страница № 1

Элементы страницы: Фетровая страница – наборное полотно для деталей (хлопок/лён, шерсть/овца, тутовый шелкопряд, бабочка тутового шелкопряда, пряжа/нитки, ткань), карточки с упражнениями, карточки с информацией по теме урока.

Задание № 1 «Производство натуральных волокон» - Используя элементы страницы, составить на наборном полотне последовательность этапов производства натуральных волокон.

Цель: развитие навыков диалогической речи, посредством ответов на вопросы; развитие навыков составления связного высказывания.

Ответы учащихся (дети выстраивая последовательность, комментируют свои действия, составляют рассказ с опорой на наглядность – сенсорную страницу):

1. Это овца.
2. Овцу стригут.
3. Шерсть чистят, стирают, сушат.
4. Из шерсти делают пряжу – прядут.
5. Из пряжи ткут полотно.

Задание № 2 «Разгадай загадки» - Используя карточки с загадками по теме урока (натуральные волокна) учитель загадывает загадки, обучающиеся разгадывают их в группах или индивидуально. Затем прикрепляют ответ на наборное полотно.

Цель: развитие навыков диалогической речи, посредством разгадывания загадок; развитие навыков составления связного высказывания.

Ответы учащихся (дети разгадывая загадки, отвечают на наводящие вопросы учителя, составляют краткие высказывания)

Загадка № 1:

Пушист, да не пух,
И бел, да не снег,
На поле растёт
Замечательный мех.

Ответ: Хлопок

Учитель: Ребята, что это?

Ученики: Хлопок.

Учитель: Верно. Как Вы поняли, что это хлопок? Назовите его признаки. Хлопок какой?

Ученики: Хлопок – пушист, бел, растёт на поле, похож на мех.

Загадка № 2:

Мой первый слог - на дереве,

Второй мой слог - союз.

А в целом я - материя,

И на костюме гожусь.

Ответ: Сукно

Учитель: Ребята, что это?

Ученики: Сукно.

Учитель: Верно. Что такое сукно?

Ученики: Сукно – это ткань.

Учитель: Что мы можем сшить из ткани?

Ученики: Из ткани шьют одежду, постельное белье.

Формативное оценивание: *«Лайки/Звёзды успеха» / Рефлексия «Палец вверх»*

Этап – Изучение нового материала:

- Сегодня мы рассмотрим вопросы:

1. Виды ткацких переплетений.
2. Определение долевой и поперечной нити ткани.
3. Дефекты ткани, их виды и способы их устранения.

Работа с сенсорной книгой: страница № 2

Элементы страницы: Фетровая страница - изображения прядильного и ткацкого станков, карточки с заданиями, схемы ткацких переплетений, образцы ткани.

Учитель объясняет новый материал, используя сенсорную страницу № 2 (комментируя свои действия составляет рассказ – повествование с опорой на наглядность сенсорной страницы).
Знакомит обучающихся с прядением и ткачеством, основными видами ткацких переплетений.

Этап – Практическая работа:

Учитель: Сегодня мы с вами будем ткать полотно. Обратите внимание на образец. Какой вид переплетения вы видите?

Ученики: Это полотняное переплетение.

Учитель: Каждый из Вас попробует выполнить этот вид переплетения, работая с нашей сенсорной страницей.

Работа с сенсорной книгой: страница № 2

Задание № 3 «Производство пряжи и ткани» - Используя страницу сенсорной книги с прядильным и ткацким станком, обучающийся учится составлять рассказ о прядении и ткачестве с опорой на наглядность (на элементы страницы сенсорной книги).

Цель: развитие навыков мелкой моторики, посредством выполнения практической работы с сенсорной книгой; развитие навыков диалогической речи, посредством ответов на вопросы; развитие навыков составления связного высказывания.

Учитель: Прежде чем мы приступим к выполнению практической работы, давайте вспомним, как называются нити основы, идущие по направлению работы ткацкого станка?

Ученики: Нити основы – это долевые нити.

Учитель: Верно. Как называются нити, идущие поперек ткани?

Ученики: Нити, идущие поперёк ткани – это нити утка.

Учитель: Напомню, что полотняное переплетение – это самый простой способ перекрещивания волокон: сетка строится по принципу шахматного порядка, то есть нити сплетаются одна через одну, две через две, три через три и т.д.

Учащиеся выполняют практическую работу самостоятельно или с помощью учителя, при этом комментируя свои действия и составляя рассказ с опорой на наглядность сенсорной страницы.

Формативное оценивание: «Лайки/Звёзды успеха» / Рефлексия «Палец вверх»

План урока №2 (фрагмент)

Предмет: Профессионально-трудовое обучение

Профиль: Швейное дело

Класс: 5

Тема урока: Сведения о пуговицах. Пришивание пуговиц.

Тип урока: Комбинированный.

Формы работы: Индивидуальная, фронтальная.

Методы урока: Беседа, демонстрация, практическая работа.

Цели урока:

1) Продолжить знакомить учащихся с техническими сведениями о пуговицах, с технологией пришивания пуговиц.

2) Продолжить учить учащихся пришивать пуговицы со сквозными отверстиями и с ушком, подбирая нитки в зависимости от пуговиц.

3) Корректировать мышление с помощью разбора проблемных вопросов; связную речь через умение высказывать своё мнение, словарную работу, работу с сенсорной книгой; память через актуализацию прошлого опыта; мелкую моторику и координацию движений при работе с сенсорной книгой и при выполнении практической работы сенсорной книги.

Этап – Актуализация знаний:

Работа с сенсорной книгой: сенсорная страница № 5

Элементы страницы: Фетровая страница – карманы с декоративными замками, пуговицами, шнуровками, крючками; карточки с заданиями, карточки с загадками про швейные инструменты, пословицы и поговорки о труде.

Задание № 1 «Разгадай загадки о швейных инструментах» - Обучающийся открывает карман, прочитывает загадку, даёт на неё ответ.

Цель: развитие навыков диалогической речи, посредством разгадывания загадок; развитие навыков составления связного высказывания.

1. Птичка – невеличка

Носик стальной

Хвостик льняной. («Игла»)

Учитель: Что это?

Ученики: Это игла.

Учитель: Верно. Как Вы поняли, что это игла?

Ученики: Игла стальная, а льняной хвостик – это нитка.

2. Много делать мы умеем:

Стричь, кроить и вырезать.

Не играйте с нами, дети:

Можем больно наказать! («Ножницы»)

Учитель: Что это?

Ученики: Это ножницы.

Учитель: Верно. Что делают ножницы?

Ученики: Ножницы стригут, кроят и вырезают.

3. В полотняной стране

По реке простыне

Плывёт пароход

То назад, то вперёд,

А за ним такая гладь

Ни морщинки не видать («Утюг»)

Учитель: Что это?

Ученики: Это утюг.

Учитель: Для чего нужен утюг?

Ученики: Утюгом люди гладят свои вещи.

4. Цифры чинно сели в ряд

Отчитать они велят

Миллиметры, сантиметры

Чтобы ровным был наш ряд. («Линейка»)

Учитель: Что это?

Ученики: Это линейка.

Учитель: Для чего нужна линейка?

Ученики: С помощью линейки мы можем чертить ровные линии.

5. Каким способом прикрепляют пуговицы к изделию?

Ученики: Пуговицы пришивают.

Ответы учащихся (дети разгадывая загадки отвечают на наводящие вопросы учителя, составляют краткое высказывание)

Формативное оценивание: «Лайки/Звёзды успеха» / Рефлексия «Лестница успеха»

Этап – Практическая работа: «Пришивание пуговиц»

Материалы и оборудование: сенсорная книга, пуговицы.

Работа с сенсорной книгой: сенсорная страница № 4

Элементы страницы: Фетровая страница – фетровые пуговицы с разным количеством отверстий и шнуровкой, карточки с заданиями, образцы пуговиц, схемы пришивания пуговиц.

Задание № 2 «Пришей пуговицы» – Обучающийся выполняет пришивание пуговиц (с двумя, четырьмя отверстиями) по схемам, используя шнуровку.

Цель: развитие навыков мелкой моторики посредством работы со шнуровкой; развитие навыков составления связного высказывания.

Выполняя данное задание, изучают схемы пришивания пуговиц, а затем пришивают их, одновременно комментируя свои действия, составляя рассказ.

Этап – Закрепление материала:

Работа с сенсорной книгой: сенсорная страница № 4

Задание № 3 «Распредели пуговицы по карманам» – Учитель предлагает обучающемуся образцы пуговиц, а также критерии (количество отверстий, форма, цвет, размер пуговиц) по которым ему необходимо будет дифференцировать пуговицы.

Цель: развитие навыков составления связного высказывания, развитие мышления.

Учитель: Перед Вами пуговицы. Вы должны распределить их по кармашкам. Все большие пуговицы поместите в первый карман. Красные пуговицы поместите во второй карман. Круглые пуговицы поместите в третий карман. Пуговицы с двумя отверстиями поместите в четвёртый карман.

Учащийся берет предложенную пуговицу, определяет один из четырёх признаков названных учителем, помещает пуговицу в нужный карман. При этом комментирует свои действия, составляет рассказ.

Ученик: Это пуговица большая, её поместим в первый карман. Это красная пуговица, поместим ее во второй карман. Это круглая пуговица, поместим ее в третий карман. Это пуговица с двумя отверстиями, ее поместим в четвёртый карман.

Формативное оценивание: «Лайки/Звёзды успеха» / Рефлексия «Лестница успеха»

Примеры заданий к разделу «Материаловедение» с использованием сенсорной книги:

Темы уроков: «Представление о волокне: внешний вид, употребление», «Виды волокон».

Сенсорная страница № 3

Элементы страницы: Фетровая страница – наборное полотно, 2 кармана «коробки», карточки с заданиями, образцы дефектов ткани, образцы ткани.

Задание №4 «Распредели» - Задание на дифференциацию.

На странице два кармана «коробки», учитель предлагает образец ткани и критерий по которому, обучающийся должен провести дифференциацию. 1 вариант – определи лицевую и изнаночную сторону ткани. В первую коробку положи образцы с лицевой стороной ткани, а во вторую – образцы с изнаночной стороной. 2 вариант – распредели образцы

тканей по коробкам - однотонные в первую коробку, образцы с рисунком – во вторую. 3 вариант – распредели образцы ткани по коробкам, в первую коробку образцы с дефектами, во вторую - без дефектов.

Цель: развитие мышления, посредством выполнения задания на дифференциацию; развитие навыков диалогической речи, посредством ответов на вопросы; развитие навыков составления связного высказывания.

Например: Учитель предлагает образец ткани с дефектом – непропечатанным рисунком. Обучающийся определяет дефект ткани и помещает образец в соответствующую коробку, комментирует свои действия, составляет краткое высказывание.

Задание № 5 «Определи дефект ткани» – На наборном полотне представлены основные виды дефектов ткани, обучающемуся необходимо определить дефект и назвать его.

Цель: развитие навыков диалогической речи, посредством ответов на вопросы; развитие навыков составления связного высказывания.

Например: Учитель выкладывает на наборное полотно образцы тканей с дефектами, обучающийся определяет дефект и крепит его название под каждый образец, комментирует свои действия, составляет кратко высказывание.

Этапы урока, на которых можно использовать данную сенсорную страницу: словарная работа (учитель показывает элементы страницы, называет их; обучающиеся повторяют новые слова и записывают их в тетрадь – ақау/дефект, алдыңғы жағы/лицевая сторона, қате жағы/изнаночная сторона), сообщение нового материала (учитель рассказывает про способы определения долевой и поперечной нити, признаки по которым можно определить лицевую и изнаночную сторону, а также виды дефектов ткани, представляя образцы), первичное закрепление материала (упражнение 5 – определи дефект ткани), на следующем уроке

на этапе актуализации знаний перед дальнейшим изучением материала по теме.

Коррекция связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями на уроках профессионально-трудового обучения с использованием сенсорной книги, проводилась в несколько этапов:

1. Коррекция диалоговой речи (вопросно-ответная форма работы).
2. Формирование самостоятельного высказывания, комментирование собственных действий одним-двумя предложениями.
3. Формирование самостоятельного высказывания (рассказа описания/ повествования) с опорой на наглядность сенсорной страницы.

Работа со страницами сенсорной книги позволяет одновременно развивать мелкую моторику и проводить коррекцию связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

3.2 Анализ эффективности работы по коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями

Анализ полученных результатов показал, что использование серии упражнений сенсорной книги, направленных на коррекцию связной речи на уроках профессионально-трудового обучения, привел к достоверному приросту показателей в экспериментальной группе.

Методика обследования связной речи Глухова В.П.

Сравним результаты выполнения данной методики экспериментальной и контрольной групп на разных этапах эксперимента (см. Таблица 14).

Таблица 14 – Сравнительные результаты обследования уровня развития связной речи двух групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№ Зад.	Гр.	Уровни									
		Высокий		Средний		Нед-ый		Низкий		Зад-ие не вып-но	
		Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап						
1	ЭГ	0%	40%	20%	40%	40%	20%	40%	0%	0%	0%
	КГ	0%	20%	20%	40%	40%	40%	40%	0%	0%	0%
2	ЭГ	0%	40%	40%	50%	40%	10%	20%	0%	0%	0%
	КГ	0%	40%	20%	40%	40%	20%	40%	0%	0%	0%
3	ЭГ	0%	20%	20%	40%	20%	40%	20%	0%	40%	0%
	КГ	0%	0%	0%	20%	40%	40%	20%	40%	40%	0%
4	ЭГ	0%	40%	40%	20%	40%	40%	20%	0%	0%	0%
	КГ	0%	20%	20%	40%	20%	40%	60%	0%	0%	0%
5	ЭГ	0%	20%	20%	40%	40%	40%	40%	0%	0%	0%
	КГ	0%	20%	20%	20%	20%	20%	60%	40%	0%	0%
6	ЭГ	0%	40%	40%	50%	40%	10%	20%	0%	0%	0%
	КГ	0%	20%	40%	40%	40%	40%	20%	0%	0%	0%
7	ЭГ	0%	40%	20%	40%	40%	20%	40%	0%	0%	0%
	КГ	0%	20%	20%	40%	20%	20%	60%	20%	0%	0%

При повторном проведении диагностики мы получили следующие результаты: учащиеся экспериментальной группы при выполнении задания на адекватное законченное высказывание отвечали на вопросы верно, суждения были закончены. Дополнительных, наводящих вопросов не требовалось. При выполнении задания на логико-смысловые отношения между предметами, дети самостоятельно называли, что изображено на картинках, а затем составляли предложение. При составлении предложений в большинстве случаев не наблюдались орфографические ошибки. Выполняя задание пересказ краткого знакомого детям текста, дети безошибочно отвечали на вопросы после первичного прочтения текста экспериментатором, а затем составляли пересказ. Большинство пересказов были краткими, однако, все они сохранили смысл

прослушанных текстов. Задание на составление рассказа по серии сюжетных картинок, также было выполнено хорошо. Дети смогли назвать все, что изображено на картинках, ответили на все вопросы самостоятельно, верно. А затем, составляя пересказ, сохранили все причинно-следственные связи, орфографические ошибки прослеживались, но не так часто, как на констатирующем этапе эксперимента. Составляя рассказ о себе, дети смогли рассказать больше о себе. Они логически верно строили предложения. Однако рассказы остались небольшими. Составляя рассказы-описания окружающих предметов, дети давали их подробные описательные характеристики, большинство детей смогли указать назначение предмета и ответить на вопрос: есть ли он у них дома? Выполняя последнее задание (продолжи рассказ), дети справились с заданием, однако, большинство из них составили только одно предложение. В некоторых случаях требовалась помощь экспериментатора.

Анализируя данные таблицы, мы видим, что число детей, показавших высокий уровень умений – 2 человека, что составило 40%. Число детей, показавших средний уровень – 1 человек, что составило 20%. Недостаточный уровень умений показал 1 человек, что составило 20%. Число детей, показавших низкий уровень – 2 человека, что составило так же 40%.

Для большей наглядности полученные данные представлены на рисунке (см. Рисунок 14).

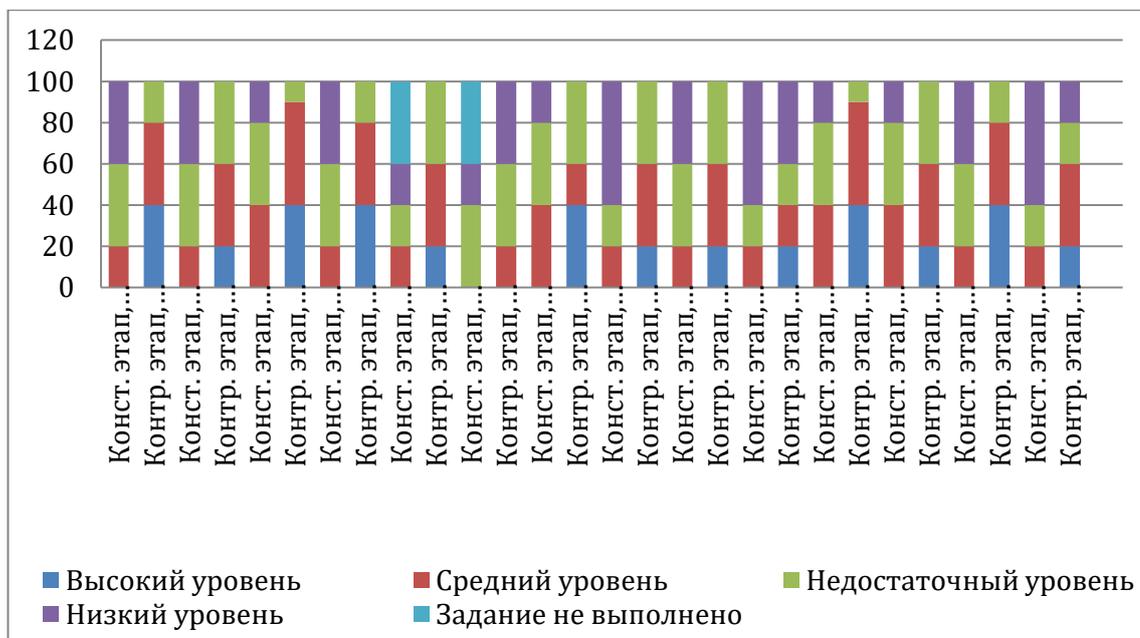


Рисунок 14 – Сравнительные результаты обследования уровня развития связной речи двух групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Из рисунка видно, что в обеих группах прослеживается положительная динамика, но, стоит заметить, что в экспериментальной группе после проведенной коррекционно-педагогической работы значительно повысились результаты, по сравнению с контрольной группой.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Контрольный эксперимент показал значительное повышение уровня развития связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. Этот факт свидетельствует об эффективности разработанной коррекционно-педагогической работы, и позволяют утверждать, что специально организованная, целенаправленная коррекционная работа на уроках профессионально-трудового обучения с применением сенсорной книги, учитывающих индивидуальные и возрастные особенности детей, способствуют развитию связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Обучающий этап эксперимента проводился в период с ноября 2019 по май месяц 2020 и включал в себя проведение 100 уроков профессионально-трудового обучения. Тематика уроков выбрана в соответствии с календарно-тематическим планированием по предмету «Профессионально-трудовое обучение» с включением заданий сенсорной книги.

После реализации формирующего этапа исследования нами была проведена итоговая диагностика, позволившая оценить динамику развития связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Контрольный эксперимент был проведен - в сентябре 2020 года и диагностика проходила по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента. Описание методики предложено в пункте 2.1 нашей работы.

Анализ полученных результатов показал, что использование сенсорной книги, направленной на коррекцию связной речи на уроках профессионально-трудового обучения, привел к достоверному приросту показателей в экспериментальной группе.

Контрольный эксперимент показал значительное повышение уровня развития связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. Этот факт свидетельствует об эффективности разработанной коррекционно-педагогической работы, и позволяют утверждать, что специально организованная, целенаправленная коррекционная работа на уроках профессионально-трудового обучения с применением заданий сенсорной книги, учитывающих индивидуальные и возрастные особенности детей, способствуют коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. Исходя из этого, можно сказать, что гипотеза дипломной работы подтверждена, цель исследования достигнута, задачи решены.

Фотоотчёт проведения экспериментальной работы представлен в приложении (см. Приложение 3).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Комплексная и систематическая коррекционно-развивающая работа является основой развития связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. Советские учёные Л.С. Выготский, М.Ф. Гнездилов, Р.М. Дульнев, Л.В. Занков, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Т.Б. Филичева занимались разработкой методов и приёмов работы, направленных на развитие монологической речи обучающихся с лёгким нарушением интеллектуального развития.

Проводя анализ литературных источников, пришли к выводу: нарушения речи у детей с нарушениями интеллекта являются сложным дефектом, при этом охватывают все уровни речевой деятельности.

У детей данной категории нарушается все уровни речи. Нарушения смыслового и языкового уровня более стойкие, чем нарушения сенсомоторного уровня.

Порождение смыслового высказывания детей с интеллектуальными нарушениями проходит поэтапно. Каждая операция смыслового высказывания сначала формируется самостоятельно, а затем объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Проблема развития связной устной речи у детей с интеллектуальными нарушениями малоизучена. Теоретические источники и практические рекомендации по данной теме находятся в остром дефиците.

В процессе обследования связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями было замечено, что эти дети стараются дословно изложить события, что приводит к застреванию на отдельных словах и мыслях, к повторению отдельных частей предложений. В ходе воспроизведения полученной информации обращают внимание на неспецифические признаки.

Обучающиеся данной категории испытывают трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке. Составляя рассказ

наблюдаются искажения, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи.

Рассказы обучающихся с нарушениями развития интеллекта - кратки, логически непоследовательны, сжаты, фрагментарны, не составляют единое целое, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

Во второй части нашего исследования мы провели практический эксперимент изучения связной речи у детей данной категории. В исследовании приняли участие 10 учащихся пятых классов. У всех детей двух классов по результатам обследования ПМПК диагностирован F-70. Возраст учащихся: 11-13 лет.

Эксперимент проходил в три этапа: подбор методик исследования и проведение диагностики, непосредственно, коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи учащихся обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями и анализ и интерпретация полученных данных.

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента показали, что необходима работа по коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. Все вышесказанное определило необходимость формирующего этапа эксперимента.

С учетом результатов констатирующего этапа эксперимента, с целью проверки гипотезы нашего исследования был организован формирующий этап эксперимента, который предполагал коррекцию связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями на уроках профессионально-трудового обучения с использованием сенсорной книги.

Обучающий этап эксперимента проводился в период с ноября 2019 по май месяц 2020 и включал в себя проведение 100 уроков профессионально-трудового обучения. Тематика уроков выбрана в соответствии с календарно-тематическим планированием по предмету

«Профессионально-трудовое обучение» с включением заданий сенсорной книги.

После реализации формирующего этапа исследования нами была проведена итоговая диагностика, позволившая оценить динамику развития связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Контрольный эксперимент был проведен – в сентябре 2020 года и диагностика проходила по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента. Описание методики предложено в пункте 2.1 нашей работы.

Анализ полученных результатов показал, что использование сенсорной книги, направленной на коррекцию связной речи на уроках профессионально-трудового обучения, привел к достоверному приросту показателей в экспериментальной группе.

Контрольный эксперимент показал значительное повышение уровня развития связной речи у обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями. Этот факт свидетельствует об эффективности разработанной коррекционно-педагогической работы, и позволяют утверждать, что специально организованная, целенаправленная коррекционная работа на уроках профессионально-трудового обучения с применением сенсорной книги, учитывающих индивидуальные и возрастные особенности детей, способствуют коррекции связной речи обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Исходя из этого, можно сказать, что гипотеза выпускной квалификационной работы подтверждена, цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агавелян, О. К. Формирование первого впечатления о другом человеке у умственно отсталых детей [Текст] / Проблемы дефектологии / Отв. ред. О.К. Агавелян и др.; - Ереван, 1979. С. 78-84.
2. Аллахвердов, В. М. Психология [Текст] : учеб. ; отв. ред. / В.М Аллахвердов, С.И. Богданова , А.А.Крылов; -Изд. 2-е, перераб. и доп. - Москва : Проспект, 2005. С. 214-217 с.
3. Ахутина, Т. В. Порождение речи [Текст] / Т.В. Ахутина; - Москва: Академия, 1998. - 230 с.
4. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. интов по спец. «Дефектология» / Л.О. Бадалян; - Изд. 2-е, перераб. - Москва : Просвещение, 1987. - 317 с.
5. Банщикова, В. М Мышление [Текст] / Медицинская психология / В.М. Банщикова, В.С. Гуськов, И.Ф. Мягков; - Москва : Медицина, 1967. - С. 63-79. - 240 с.
6. Буцкова, Е. И. Борьба с дефектами речи во вспомогательной школе [Текст] : Пособие для педагогов вспомогат. школ / Е. И. Буцкова ; Под ред. проф. Ф. А. Рау; - Москва : Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1933, - 29 с.
7. Виноградова, А. Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 "Дефектология"/ А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова; - Москва : Просвещение, 1985. - 144 с.
8. Власова, Т. А. Дети с отклонениями в развитии. [Текст] : учеб.пособ / Т. А. Власова, М.С. Певзнер; - Москва : Просвещение, 1973. - 175 с.
9. Выготский, Л. С Динамика умственного развития школьника в связи с обучением [Текст] / Л.С. Выготский Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: ГИЗ, 1935. С. 33-52. Стеногр. докл. на засед.

каф. дефектологии. Пед. ин-т им. Бубнова. Декабрь 1933г.; То же // Выготский Л. С. Педагогическая психология; - Москва : Педагогика, 1991. С. 391-410.

10. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. [Текст] / Л.С. Выготский; - Москва : Академия педагогических наук, 1960, - 197 с.

11. Гамезо, М. В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития [Текст] / М.В.Гамезо, В.С.Герасимова, Л.М.Орлова; - Москва : Просвещение, 2002. - 105 с.

12. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов; - Москва , 2004, -168 с.

13. Гнездилов, М. Ф. Обучение русскому языку в начальных классах вспомогательной школы [Текст] / М.Ф. Гнездилов; - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. - 101 с.

14. Джурицкий, А. Н. История зарубежной педагогики [Текст] : учебное пособие / А.Н. Джурицкий; - Москва, 1998, - 272 с.

15. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания [Текст] : учебник. / - Изд. 3-е и, испр./ Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов; - Москва : Флинта, 2002.- 376 с.

16. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т.В. Егорова; - Москва : 1973. - 152 с.

17. Епифанов, В. А. Медицинская реабилитация Руководство для врачей [Текст]./ В.А. Епифанов; - Москва : МЕДпресс-информ, 2005, -328 с.

18. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога (Сердце отдаю детям) [Текст] / Т.Б. Епифанцева и др.; - Ростов н/Д : Феникс, 2008, - 486 с.

19. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] : Кн. для логопедов / Л.Н. Епифанцева; - Москва : Просвещение, 1991.- 224 с.
20. Жариков, Н. М. Справочник по психиатрии [Текст] / Н.М. Жариков, Д.Ф. Хритинин, М.А. Лебедев; - Москва: ООО «Издательство «Медицинское информационное агентство», 2014. - 440 с.
21. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин; - Москва : Просвещение, 1985, - 290 с.
22. Занков, Л. В. Память [Текст] / Л.В. Занков; - Москва : Учпедгиз, 1949, - 176 с.
23. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя; - Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. - 480 с.
24. Изард, К. Эмоции человека [Текст] / К. Изард; - Москва : МГУ, 1980. - 440 с.
25. Каше, Г. А. Логопедическая работа в I классе вспомогательной школы [Текст] / Г.А. Каше; - Москва : 1957, - 83 с.
26. Коркина, М. В. Психиатрия [Текст] : учебник для студ. мед. вузов / М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина, А.Е. Личко, И.И. Сергеев; - Изд. 3-е , - Москва : МЕДпресс-информ, 2006. - 576 с.
27. Копылова, Н. Фенилкетонурия: причины, симптомы, лечение [Текст] / Н. Копылова // Журнал «9 месяцев». - 2004. - №4
28. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст] / Р.И. Лалаева; - Москва : 2004, - 72 с.
29. Лебединский, В. В. Психология аномального развития ребенка [Текст] : хрестоматия в 2-х томах В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская; - Москва : 2002, -744-818 с.
30. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина; - Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1978, - 379 с.

31. Лекторский, В. А. Восприятие. Новая философская энциклопедия [Текст] : в 4 т. / пред. науч.-ред. Совета В.С. Стёпин. - 2-е изд., испр. и доп. / В.А. Лекторский; - Москва : Мысль, 2010, - 2816 с.
32. Леонтьев, А. Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций [Текст] / А.Н. Леонтьев; - Москва : - Л.: Учпедгиз, 1931. - 278 с.
33. Лиепиня, С. В. Сравнительные исследования объема внимания учащихся 1-3 классов вспомогательных и массовых школ. Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / С.В. Лиепиня; - Москва : 1976. - 67-81 с.
34. Липкина, А. И. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения / А.И. Липкина, М.М. Оморокова; - Москва : 1967, - 224 с.
35. Лисиченко, О. В. Синдром Марфана [Текст] / О.В. Лисиченко; - Новосибирск : Наука, 1986, - 164 с.
36. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / В.И. Лубовский; - Москва : Педагогика, 1978.- 224 с.
37. Лурия, А. Р. Нейропсихология памяти [Текст] / А.Р. Лурия; - Москва : «Педагогика», 1974, - 22 с.
38. Малофеев, Н. Н. Ранняя помощь - приоритет современной коррекционной педагогики [Текст] / Дефектология / Н.Н. Малофеев; - Москва : 2003. - № 4, - 7-11 с.
39. Менделевич, В. Д. Психиатрическая пропедевтика [Текст] : Практическое руководство для врачей и студентов / В.Д. Менделевич; - Изд. 2-е , перераб. и доп. - Москва : ТОО «Техлит»; «Медицина», 1997. - С. 444. - 496 с.
40. Мироненко, В. В. Хрестоматия по психологии [Текст] / В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского; - Москва : 1987, 447 с.
41. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики [Текст] / М. Монтессори; – Москва : Задруга, 1913. - 334 с.

42. Морозова, Г. В. Олигофрении. Классификация [Текст] / Руководство по психиатрии / Г.В. Морозова; - Москва : Медицина, 1988. - Т. 2. - С. 350. - 640 с.
43. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Назаровой Н.М. - Изд. 4-е , стер. - Москва : Издательский центр «Академия», 2005, - 400 с.
44. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. 1. Общие основы психологии. - 3-е изд / Р.С. Немов; - Москва : ВЛАДОС, 1997. - 688 с.
45. Нудельман, М. М. Методы исследования воображения аномальных детей [Текст] / М.М. Нудельман; - МГПИ им. В.И.Ленина, 1978, - 64 с.
46. Парамонова, Л. Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции [Текст] / Л.Г. Парамонова;- В сб.: Обучение во вспомогательной школе. - М.- Л. : 1973, - 197 с.
47. Певзнер, М. С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности [Текст] / М.С. Певзнер, Л.И. Ростягайлова, Е.М. Мастюкова; - Москва : Педагогика, 1982. - 104 с.
48. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова; - Москва : 2002.-160 с.
49. Петровский, А. В. Краткий психологический словарь [Текст] / А.В. Петровский, М.Г Ярошевский; - Москва : Политиздат, 1986. - 431 с.
50. Пискунов, А. И. (академик РАО). История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. [Текст] : учебное пособие для педагогических учебных заведений / А.И. Пискунов (академик РАО) - Изд. 2-еи, испр. и дополн. - Москва : ТЦ «Сфера», 2001. - 512 с.
51. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) [Текст] : Учеб.

пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Под ред. Б.П. Пузанова, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; - Москва : Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.

52. Разуван, Е. И. Развитие речи учащихся специальной школы: (На примере наречий, местоимений, имен числительных) [Текст] : учеб. пособие для учителей и воспитателей спец. шк. / Е.И. Разуван; Морд. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева; - Саранск : МГПИ, 1996. - 136 с.

53. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого ребенка [Текст] / С.Я. Рубенштейн; - Москва : 1970, - 106 с.

54. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст] : учеб. пособие для студентов / Е.Ф. Соботович; - Москва : Классике Стиль, 2003. - 160 с.

55. Соловьев, И. М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми [Текст] В сб. «Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы», под ред. И. М. Соловьева; - Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1953, - 512-541 с.

56. Тиганов, А. С. Руководство по психиатрии [Текст] / Под ред. А. С. Тиганова; - Москва : Медицина, 1999. - Т. 2. - 783 с.

57. Фотекова, Т. А. Тестовая методика экспресс - диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т.А. Фотекова; - Москва : 2000, - 55 с.

58. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] : уч. для пед. Институтов / М.Е. Хватцев; - Москва : 1937, - 299 с.

59. Шадриков, В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / В.Д. Шадриков; - Москва : Просвещение, 1990. - 142 с.

60. Шаповалова, О. Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников [Текст] / Специальная психология / О.Е. Шаповалова; - Москва : 2006.-№4, - 183 с.

61. Эйдемиллер, Э. Г. Глава 12. Олигофрения [Текст] / Детская психиатрия / Э.Г. Эйдемиллер; - Санкт-Петербург : Питер, 2005. - С. 474-478. - 1120 с.

СПИСОК ПРИЛОЖЕНИЙ

1. Приложение 1. Наглядный материал к методике обследования связной речи Глухова В.П.
2. Приложение 2. Пример конспекта урока по предмету профессионально-трудовое обучение с использованием сенсорной книги.
3. Приложение 3. Фотоотчёт проделанной работы.

Приложение 1

Наглядный материал к методике обследования связной речи

Глухова В.П.

Задание №1. Составление высказывания по картине.



Задание № 2. Составление предложений по картинкам.



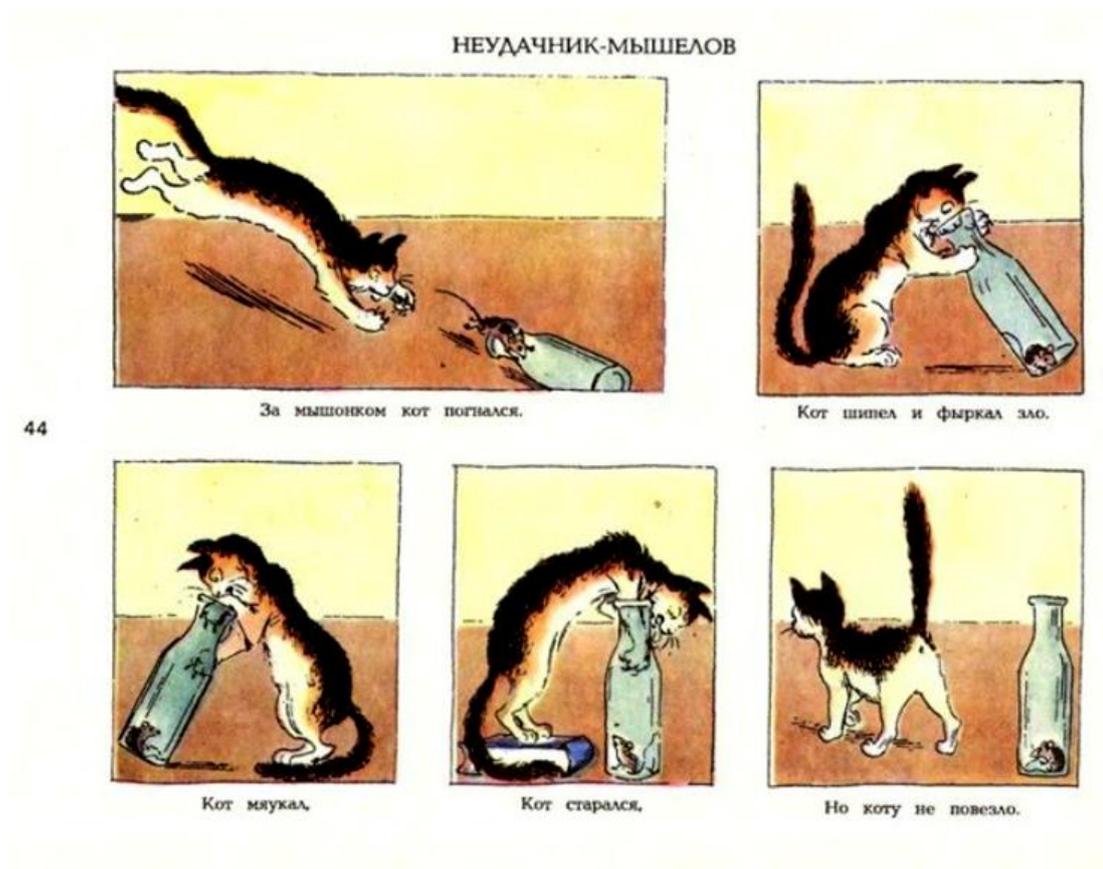
Задание № 3. Пересказ без наглядной опоры.

Первая охота.

Ящерка сидела на камне, глаза закрыла, грелась на солнышке. Тихонько к ней подкрался щенок, прыг, и ухватился за хвост. А ящерка извернулась, хвост в зубах у него оставила, сама под камень. Фыркнул щенок, бросил хвост и за ней. Да куда там! Ящерка давно под камнем сидит, новый хвост себе отращивает.

- Что делала ящерка?
- Кто подкрался к ящерке?
- Что сделал щенок?
- Куда спряталась ящерка?
- Почему щенок не смог поймать ящерку?

Задание № 4. Составление рассказа на основе наглядностей.



Задание № 5. Рассказ на основе личного опыта.

Задание № 6. Рассказ описание.



Задание № 7. Закончи рассказ.

«Общая горка»

Наступила зима. Выпал белый, пушистый, серебристый снег. Наташа, Ира и Юра решили построить из снега горку. Хорошая вышла горка! Не горка, а целая гора! Ребята взяли санки и весело катались с горки. Через три дня пришёл ещё один мальчик. Его звали Вова. Он тоже

хотел съехать с горки на санках. Но Юра закричал: - Не смей! Это не твоя горка! Ты её не строил! А Наташа улыбнулась и сказала: - Катайся, Вова! Это горка общая.



Приложение 2

Пример конспекта урока по предмету профессионально-трудовое обучение с использованием сенсорной книги

План урока

Предмет: Профессионально-трудовое обучение Профиль: Швейное дело Класс: 5	
Тема урока:	5 - Сведения о тканях. Виды ткацких переплетений. Дефекты тканей.
Тип урока: Формы работы: Методы урока	Комбинированный. Индивидуальная, фронтальная. Беседа, демонстрация, практическая работа.
Цели обучения которые достигаются на данном уроке (ссылка на учебную программу):	5.1.4.1. Знать что такое ткань, называть виды тканей. 5.1.4.2. Знать о процессах прядения и ткачества. 5.1.4.3. Знать виды ткацких переплетений. 5.1.4.4. Знать и определять дефекты ткани.
Цели урока (исходя из целей обучения + кор-разв):	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познакомить с простейшими видами ткацких переплетений. Дать понятие о пряже и прядении, ткани и ткачестве. 2. Формирование навыков сопоставления переплетения с соответствующей тканью. 3. Научить определять долевые и поперечные нити в ткани, определять направление долевой и уточной нитей; определять лицевую и изнаночную стороны ткани; 4. Научить учащихся определять дефект и устранять его; 5. Корригировать мышление с помощью разбора проблемных вопросов; связную речь через умение высказывать своё мнение, словарную работу, работу с сенсорной книгой; память через актуализацию прошлого опыта; мелкую моторику и координацию движений при работе с сенсорной книгой и при выполнении практической работы.
Привитие ценностей:	<i>Обучение на протяжении всей жизни</i> - Привитие любви к учебе через любознательность, творчество и критичность к изучаемому материалу, постоянное развитие ума, тела, отношений и характера. Включает в себя развитие таких умений и навыков, которые будут способствовать самостоятельному обучению учащихся.
Языковая цель:	Предметная лексика и терминология: Изучат лексику, связанную с осенью и трудом, темой урока. <i>Словарь:</i> Осень/ Куз, сентябрь/ кыркүйек, труд/ еңбек, ткань/мата, переплетение/току.
Критерии оценивания:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знают что такое ткань, называют виды тканей. 2. Знают о процессах прядения и ткачества. 3. Знают виды ткацких переплетений. 4. Выполняют простые ткацкие переплетения. 5. Знает и определяет дефекты ткани.

Ход урока:				
Запланированные этапы урока	Запланированная деятельность на уроке			Ресурсы
		1-2 уровень	3-4 уровень	
Начало урока 1 мин	<p>Организационный момент. - Здравствуйте, ребята! <i>Все расселись по местам. Никому не тесно? По секрету скажу вам: «Будет интересно!»</i></p> <p>Психологический настрой - Все готовы?</p> <p>Дыхательная гимнастика: «Сок», «Горячий чай», «Шарик».</p> <p>Артикуляционная гимнастика: «Вкусное варенье», «чистим зубки», «футбол», «расчёска», «заборчик», «трубочка».</p> <p>Лого-ритмика: «Оса», «Жук», «Лиса».</p> <p><u>РАБОТА С НАБОРНЫМ ПОЛОТНОМ:</u> <u>«ПРОГНОЗ ПОГОДЫ»</u> - Какое сейчас время года? - А вы можете сказать это слово по-казахски? - А какой сейчас месяц? - Скажите название месяца по-казахски. - Какой сейчас день недели? - Какое сегодня число?</p>	Сам-ое вып-ие упр.	Вып-ие упр. с помощью учителя.	<i>Наборное полотно из фетра (дата, месяц, день недели, время года, признак, градусы)</i>
Середина урока 5 мин	<p>Актуализация знаний: <u>РАБОТА с СЕНСОРНОЙ КНИГОЙ:</u> <u>Страница 1-</u> Элементы страницы: Фетровая страница - наборное полотно для деталей (хлопок/лён, шерсть-овца, тутовый шелкопряд, бабочка тутового шелкопряда, пряжа/нитки, ткань), карточки с упражнениями, карточки с информацией по теме урока.</p> <p>Задание №1 «Производство натуральных волокон» - Используя элементы страницы, составить на наборном полотне последовательность этапов производства натуральных волокон.</p> <p>Цель: развитие навыков диалогической речи, посредством ответов на вопросы; развитие навыков составления связного высказывания.</p> <p>Ответы учащихся (дети выстраивают последовательность, комментируют свои действия,</p>			<i>Сенсорная страница, индивидуальные карточки с заданием.</i>

<p><i>1 мин</i></p>	<p><i>составляют рассказ с опорой на наглядность – сенсорную страницу):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Это овца.</i> <i>2. Овцу стригут.</i> <i>3. Шерсть чистят, стирают, сушат.</i> <i>4. Из шерсти делают пряжу – прядут.</i> <i>5. Из пряжи ткут полотно.</i> <p><i>Задание №2 «Разгадай загадки» - Используя карточки с загадками по теме урока (натуральные волокна) учитель загадывает загадки, обучающиеся разгадывают их в группах или индивидуально. Затем прикрепляют ответ на наборное полотно.</i></p> <p><i>Цель: развитие мышления, развитие навыков связного высказывания.</i></p> <p><i>Загадка № 1:</i> Пушист, да не пух, И бел, да не снег, На поле растёт Замечательный мех.</p> <p><i>Ответ:</i> Хлопок <i>Учитель:</i> Ребята, что это? <i>Ученики:</i> Хлопок. <i>Учитель:</i> Верно. Как Вы поняли, что это хлопок? Вы можете назвать его признаки? <i>Ученики:</i> Да. Хлопок – пушист, бел, растёт на поле, похож на мех.</p> <p><i>Загадка № 2:</i> Мой первый слог - на дереве, Второй мой слог - союз. А в целом я - материя, И на костюме гожусь.</p> <p><i>Ответ:</i> Сукно <i>Учитель:</i> Ребята, что это? <i>Ученики:</i> Сукно. <i>Учитель:</i> Верно. Что такое сукно? <i>Ученики:</i> Сукно – это ткань. <i>Учитель:</i> Что мы можем сшить из ткани? <i>Ученики:</i> Из ткани шьют одежду, постельное бельё.</p> <p><i>ФО: «Лайки/Звёзды успеха» / Рефлексия «Палец вверх»</i></p> <p>Целеполагание. - Сегодня на уроке мы продолжим изучение раздела «Материаловедение»,</p>			<p>презентация</p>
---------------------	---	--	--	--------------------

<p>8 мин</p>	<p>узнаем о ткацких переплетения, научимся определять долевую и поперечную нить в тканях. Лицевую и изнаночную стороны ткани. (<i>Запись темы урока на доске</i>)</p> <p>Изучение нового материала.</p> <p>- Сегодня рассмотрим вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Виды ткацких переплетений. 2. Определение долевой и поперечной нити ткани. 3. Дефекты ткани, их виды и способы их устранения. <p><u>РАБОТА с СЕНСОРНОЙ КНИГОЙ:</u> <u>Страница 2</u></p> <p><i>Элементы страницы: Фетровая страница - изображения прядильного и ткацкого станков, карточки с заданиями, схемы ткацких переплетений, образцы ткани.</i></p> <p><u>Учитель объясняет новый материал, используя сенсорную страницу № 2.</u> <u>Знакомит обучающихся с прядением и качеством, основными видами ткацких переплетений.</u></p>	<p>Сам-ое вып-ие задания.</p>	<p>Вып-ие задания с помощью учителя.</p>	<p><i>Сенсорная страница, карточки с информацией по теме урока, образцы ткани с дефектами и без, схемы ткацких переплетений</i></p>
<p>4 мин</p>	<p>Физминутка: «Помогатор»</p>			
<p>8 мин</p>	<p>Практическая работа:</p> <p>Учитель: Сегодня мы с вами будем ткать полотно. Обратите внимание на образец. Какой вид переплетения вы видите?</p> <p>Ученики: Это полотняное переплетение.</p> <p>Учитель: Каждый из Вас попробует выполнить этот вид переплетения, работая с нашей сенсорной страницей.</p> <p><u>РАБОТА с СЕНСОРНОЙ КНИГОЙ:</u> <u>Страница 2</u></p> <p><u>Задание №3 «Производство пряжи и ткани» - Используя сенсорную страницу с прядильным и ткацким станком, обучающийся учится получать пряжу и ткать полотно.</u></p> <p><u>Цель:</u> развитие навыков мелкой моторики, посредством выполнения прядения и ткачества; развитие навыков диалогической речи, посредством ответов на вопросы; развитие навыков составления связного высказывания.</p> <p>Учитель: Прежде чем мы приступим к выполнению практической работы, давайте вспомним, как называются нити</p>	<p>Сам-ое вып-ие задания.</p>	<p>Вып-ие задания с помощью учителя.</p>	<p><i>Сенсорная страница, карточки с заданием, схемы ткацких переплетений</i></p>

7-8 мин	<p>основы, идущие по направлению работы ткацкого станка?</p> <p>Ученики: Нити основы – это долевые нити.</p> <p>Учитель: Верно. Как называются нити, идущие поперек ткани?</p> <p>Ученики: Нити, идущие поперёк ткани – это нити утка.</p> <p>Учитель: Напомню, что полотняное переплетение – это самый простой способ перекрещивания волокон: сетка строится по принципу шахматного порядка, то есть нити сплетаются одна через одну, две через две, три через три и т.д.</p> <p><u>Учащиеся выполняют практическую работу самостоятельно или с помощью учителя, при этом комментируя свои действия и составляя рассказ с опорой на наглядность сенсорной страницы.</u></p> <p>ФО: «Лайки/Звёзды успеха» / Рефлексия «Палец вверх»</p> <p>ЦО:5.1.4.1./5.1.4.2./5.1.4.3./5.1.4.4</p> <p>Навык: применение.</p> <p>Критерий оценивания:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знают что такое ткань, называют виды тканей. 2. Знают о процессах прядения и ткачества. 3. Знают виды ткацких переплетений. 4. Умеют выполнять простые ткацкие переплетения. 5. Знают и определяют дефекты ткани. <p>Дескрипторы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Работа выполнена правильно, соответствует предложенной схеме. - Нити прилегают к друг другу плотно. 			
3 мин	<p>Закрепление материала:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Какие простейшие виды переплетений вы узнали на уроке? (полотняное, саржевое, атласное). - Как называются нити, идущие вдоль кромки ткани? (долевые нити). - Как называются нити, идущие поперёк ткани? (нити утка). - По каким признакам можно определить направление долевой нити в ткани? (по кромке, по хлопку, по растяжимости, по извилистости нити) <p>ФО: «Лайки/Звёзды успеха» / Рефлексия «Палец вверх»</p>			

<p>Конец урока 3 мин</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Что запомнилось сегодня на уроке больше всего? • Что понравилось? • Что было трудным? <p><u>Рефлексия «WhatsApp»</u> Подведение итогов: Молодцы сегодня все справились с заданием на отлично.</p> <p><u>Анализ выполнения работ</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Выделить лучшие работы с учетом индивидуальных способностей (похвалить отстающих). 2. Выставление оценок. <p>Оценивание с пояснением <u>ФО</u> <u>«Лайки/Звёзды успеха»-Работа с «Чек листом»</u> Домашнее задание</p>	<p>Принести нож-цы, клей, ручки и кар-ши, цветную бумагу.</p>	<p>Принести нож-цы, клей, ручки и кар-ши, цветную бумагу .</p>	
--	--	---	--	--

Дополнительная информация

Оценивание: ФО метод «Лайки» - сердечки за каждое правильное выполненное задание, верный ответ на вопрос учителя, а также за старание.

«Чек Лист» - результаты оценивания (*парты с именами учащихся и результатами*).

Чек лист:	
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

«Лесенка успеха»



Рефлексия: «Лестница успеха» - Ученики на Испытываю затруднения ступеньках лесенки отмечают, как усвоили материал урока: нижняя ступенька - не понял, вторая ступенька - требуется небольшая помощь или коррекция, верхняя ступенька - хорошо усвоил материал и работу может выполнить самостоятельно.

Приложение 3

Фотоотчёт проделанной работы

1. Уроки с использованием сенсорной книги

