



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

Работа по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей
старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Очная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

68,81 % авторского текста
Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована
«М» 12 2022 г. кр. № 5
зав. кафедрой Специальной
педагогике, психологии и
предметных методик

_____ Дружинина Л.А.

Выполнил(а) студент(ка):

Зорина Александра
Михайловна
факультет инклюзивного и
коррекционного образования,
группа ОФ 406/102-4-1

Научный руководитель: _____

к.п.н
Осипова Лариса Борисовна

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические вопросы развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	6
1.1 Понятие «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	10
1.3 Особенности развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	19
1.4 Характеристика работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.....	24
Выводы по 1 главе.....	33
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.....	34
2.1 Организация, методика и результаты изучения уровня развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	34
2.2 Содержание работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.....	41
Выводы по 2 главе.....	50
Заключение.....	51
Список использованных источников	53
Приложение.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст – наиболее благоприятный период для развития навыков речевого общения детей, развития речи в тесной взаимосвязи с развитием сенсорной, интеллектуальной, эмоциональной сферами ребёнка. Это ведущий период, в котором формируются все основные особенности личности и определяется качество дальнейшего физического и психического развития.

Очень важным является процесс успешной социализации ребенка. Это позволяет ему полноценно и равноправно принимать участие в общественной жизни, эффективно самореализоваться и быть активным членом общества. Процесс социализации предполагает участие человека в системе социальных отношений. В системе взаимоотношений между людьми важная роль отводится общению как фундаментальной части и средству социализации, благодаря коммуникации личность приобретает социальный опыт.

Умение передать свои мысли, вступить в диалог, выработать свою позицию и выразить ее вербально является важным показателем общего, умственного, личностного развития человека. Это является необходимым условием социализации ребенка в современном обществе. Для детей с нарушением слуха способность участвовать в коммуникации, поддерживать разговор, соблюдать речевой этикет играет важную роль.

Исходя из этого перед сурдопедагогикой встает актуальная проблема: формирование коммуникативных умений у слабослышащих детей. Изучению и развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей посвящены работы Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, В. И. Бельтюковой, К. А. Волковой, Н. Ф. Слезиной, К.Г. Коровиной, А.Г. Зикеева, Э. И. Леонгарда, Н. Д. Шматко и других.

У слабослышащих детей, по мнению учёных, наблюдается недостаточность самостоятельной речи из-за бедности словарного запаса.

Отмечают искажение звукового состава слов, грубые нарушения грамматических связей между словами, чрезвычайную элементарность синтаксического оформления. Ограниченность словаря, отсутствие таких важных связующих компонентов, как предлоги и союзы, не позволяют дошкольникам правильно понимать простые предложения, осложненные различными оборотами, или сложные предложения и усваивать их в процессе непосредственного общения.

Недочеты в речевом развитии слабослышащих детей нарушают процесс овладения языком и усвоения грамматических закономерностей, что влечет за собой ограниченность представлений, понятий, и приводит к замедлению темпов познавательного развития.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого нарушение общения создают своеобразие в психическом развитии слабослышащего ребенка.

Работа по развитию коммуникативных умений является одной из основных задач воспитания и обучения слабослышащих дошкольников, так как в процессе систематической работы коммуникация приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать влияние на различные сферы развития дошкольника.

Использование продуктивных подходов к развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей, способствует их социальной адаптации, активизации устной коммуникации, развитию слухо-зрительного восприятия устной речи, формированию внятной, естественной речи (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Т.А. Власова, А.Г. Зикеев, Е.П. Кузьмичева).

Проблема развития коммуникативных умений рассмотрена широко, однако в настоящее время требуется оптимизация коммуникативных умений у слабослышащих детей, в том числе на занятиях по развитию речи.

Изложенные выше положения подтверждают актуальность темы нашего исследования: «Работа по развитию коммуникативных умений у

слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать целесообразность работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

Объект исследования – коммуникативные умения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – особенности работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи посредством сюжетно-ролевой игры.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.
3. Составить комплекс сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, и показать специфику его реализации на занятиях по развитию речи.

Методы исследования: анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 470 г. Челябинска. В исследовании участвовало 6 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Структура квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе

Коммуникация – это многофункциональное понятие, которое активно используется в разных науках. В педагогической литературе в широком смысле слова «коммуникация» обозначается как связь, взаимодействие, как систем, так и индивидуумов. В узком смысле слова «коммуникация» означает процесс передачи информации между людьми в их совместной деятельности. В Лингвистическом энциклопедическом словаре, слово «коммуникация» трактуется как особенная форма взаимодействия людей в процессе их познавательно – трудовой деятельности. В философском энциклопедическом словаре «коммуникация» выделяется как форма обмена информацией, мыслями, идеями и осознается, как обмен содержания от одного сознания – коллективного или индивидуального – другому с помощью знаков, обозначенных и выделенных на предметных носителях.

Таким образом, определение понятия «коммуникация» достаточно многообразно и исследуется в ряде наук.

В научной литературе по социологии и психологии коммуникация и общение являются смежными понятиями и подчёркивается их связь друг с другом. Общение понимается как обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного характера в процессе межличностного взаимодействия людей [6]. М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская придерживаются данной точки зрения и обозначают эти два понятия синонимами. По мнению учёных, становление общения старших дошкольников как со сверстниками, так и со взрослым, рассматривается как процесс качественных изменений устройства коммуникации. Развитие детей

на всех этапах, его взаимодействие со взрослыми в процессе общей деятельности происходит на различных уровнях: моторном, материальном и информационном. В данном случае коммуникация представляется в виде особой формы взаимодействия между взрослыми и ребенком. М.И. Лисина предполагает, что коммуникация для детей – это активные действия, в результате которых они стараются передавать и получать информацию, удовлетворять материальные и духовные потребности, устанавливать с окружающими отношения и регулировать свои действия [12].

Г.М. Андреева, изучая общение как процесс, предполагает соответствие понятий «общение» и «социальная коммуникация», в котором социальная коммуникация обозначается как один из видов общения или как его составная часть.

Часто общение рассматривают как коммуникативную деятельность. Важно отметить структуру такой деятельности. М.И. Лисина выделяет следующие структурные компоненты коммуникативной деятельности:

- предмет общения: партнёр по общению (как субъект);
- потребность в общении: необходимость познания и оценки окружающих, а также самопознания и самооценки;
- коммуникативные мотивы: цель инициации общения;
- действие общения: единица коммуникативной деятельности, включающая инициативные и ответные акты;
- задачи общения: цель совершения различных действий в процессе общения. Задачи общения не всегда совпадают с мотивами;
- средства общения: операции, посредством которых выполняются действия общения;
- продукты общения: создающиеся в результате общения образования материального и духовного характера.

Учёные выделяют вербальные и невербальные средства общения. К вербальным средствам общения относят речь.

Речь – это средство общения, контакт между людьми, обмен мыслями и чувствами, информацией. Благодаря речи и её коммуникативной функции, участники общения способны влиять друг на друга, при этом изменяя действия собеседника.

Общение может осуществляться как при помощи речи, так и с использованием и включением иных знаковых систем (невербальные средства общения). К таким системам относятся средства невербальной коммуникации: оптико-кинетическая (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистическая, организация времени и пространства общения, контакт глаза в глаза [40].

Общение – важнейший компонент становления личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на оценку и познание самого себя через других участников взаимодействия. Важно отметить, что процесс общения производится эффективнее, если его участники обладают определенными знаниями и умениями.

Из вышеизложенного можно сделать следующий вывод: действия и операции общения являются коммуникативными умениями. О.В. Солодянкина отмечает, что коммуникативные умения – это осмысленные коммуникативные действия детей и их умение правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [50]. В нашей работе мы будем оперировать и опираться на данное определение, так как оно наиболее валидно теме нашей квалификационной работы.

Л.Р. Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений: группа информационно-коммуникативных умений, группа регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений.

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения (выражать просьбы, приветствия, поздравления,

приглашения, вежливого обращения, дружественного разговора); умений ориентироваться в партнерах, ситуациях общения (начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, учителем, взрослыми, понять ситуацию, намерения, мотивы общения); умений соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы, получать и снабжать информацией о себе и других вещах, пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий); умений доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать тем, кто нуждается в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самим и доверять советам других, доверять как получаемой информации, так и своему товарищу по общению, взрослым, учителю); умений применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, математические символы, музыку, движения, графическую коммуникацию для выполнения заданий с общей целью, фиксирования и оформления результатов своих наблюдений); умений оценить результаты совместного общения (оценить себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, обсуждать, понимать результаты общения, принимать правильные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение

(неодобрение), оценить соответствие вербального поведения невербальному, содействует ли это вовлечению других партнеров по общению).

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга

Л.А. Дубина считает, что коммуникативные умения ребенка старшего дошкольного возраста включают в себя умение сотрудничать, умение воспринимать и понимать (перерабатывать информацию), слушать и слышать, говорить самому [1].

О.Н. Сомкова в своих работах отмечает, что коммуникативные умения дошкольников – это умения пользования конструктивными приемами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, умение общаться и благополучно разрешать появляющиеся игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи [7].

К коммуникативным умениям она относит следующие умения:

1. Речевые умения: умение слушать собеседника и верно воспринимать его мысль, навык грамотного выражения и передачи ответной мысли, умение верно и конструктивно задавать вопросы, корректно выразить мысль посредством речи, менять и чередовать тему речевого взаимодействия, дифференцировать эмоциональный тон общения, держать под контролем правильность языковой формы, вслушиваться в собственную речь и наблюдать за ее нормативностью.

2. Невербальные умения: умелое пользование мимикой, жестами, позами и умение правильно понимать эмоции участника диалога.

3. Правила речевого этикета: умение начинать разговор (когда и как начинать его со знакомым и незнакомым человеком); способность поддерживать и заканчивать общение (слышать и слушать, проявлять инициативу и др.), употреблять формы обращения к собеседникам

(знакомство, приветствие, приглашение к разговору, привлечение внимания) [13].

М.М. Алексеева и М.И. Яшина к фундаментальным и общественно важным коммуникативным умениям относят следующие: умение слушать собеседника и верно понимать толкование речи, умение выстраивать и поддерживать акт общения, принимая во внимание ситуации, в которых оно происходит, активность и энергичность в общении, умение без особой сложности строить контакт с детьми и педагогом, ясно и последовательно выражать свои мысли, умение пользоваться формами речевого этикета.

Опираясь на выше сказанное, можно выделить коммуникативные умения по группам. Данные группы мы построили, опираясь на структуру общения Г.М. Андреевой. Она включает в себя три группы [14]:

1 группа включает в себя умения точно и грамотно излагать и формулировать свои мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, подвергать анализу высказывания, суждения.

2 группа затрагивает умения слушать и слышать, верно трактовать информацию, разъяснять подтексты, предугадывать возможные развития ситуации и реакции участников общения.

3 группа включает умение самоорганизации общения, умение строить и поддерживать беседу, выразить требование, поощрять, наказывать, реагировать в конфликтных ситуациях.

Таким образом, понятия «коммуникация и «общение» имеют схожие признаки, такие как привязанность к процессам обмена и передачи информации, связь с языком как средством передачи информации, так и признаки, отграничивающие данные понятия: за коммуникацией закреплён информационный обмен информацией, а за общением в основном закреплены характеристики межличностного взаимодействия.

Несмотря на различные трактовки понятия «коммуникативные умения», которые встречаются в психолого-педагогической литературе, они

имеют общую практическую направленность и демонстрируют различные компоненты общения: умение оперативно вступать в диалог и завершать его с помощью оборотов фразы, устанавливать контакт, задавать вопросы в ходе диалога, поддерживать и завершать диалог, умение отвечать на вопросы, слушать.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Анализ отечественной и зарубежной статистики показывает, что число детей с нарушением слуховой функции постоянно увеличивается. Проведенные массовые исследования слуха в различных странах, выявили, что примерно 4–6 % от всего населения планеты имеют нарушения слуха в степени, затрудняющей социальное общение. По мнению ряда ученых, педагогов, многообразие нарушений слуха обуславливает необходимость дифференциации, выделения основных групп, так были выделены два вида слуховой недостаточности – тугоухость и глухота [23].

Существует несколько видов классификаций нарушений слуха. Обратимся к педагогической классификации, предложенной Р.М. Боскис, и остановимся на ней более детально. Рахиль Марковна выделила две основные группы детей с недостатками слуха: глухие и слабослышащие. Рассмотрим группу слабослышащих, к которой относят детей с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени. Опираясь на состояние речи Р.М. Боскис выделяет две категории слабослышащих детей:

1. Слабослышащие дети, которые к периоду поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи (отдельные слова, короткие, неправильно построенные фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи).

2. Слабослышащие дети, обладающие развернутой фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении [18].

К категории слабослышащих относятся дети, у которых снижен слух, но на его основе возможно самостоятельное овладение речью (Р.М. Боскис). К слабослышащим относятся дети с очень большими различиями в области слухового восприятия. Слабослышащим считается ребёнок, если он начинает слышать звуки громкостью от 20–50 дБ и больше (тугоухость первой степени) и, если он слышит звуки только громкостью от 50–70 дБ и больше (тугоухость второй степени). Следовательно, у разных детей сильно различается диапазон слышимых звуков по высоте. У одних он почти не ограничен, у других приближается к высотному слуху глухих. У некоторых детей, которые развиваются как слабослышащие, определяется тугоухость третьей степени, как у глухих, но при этом отмечается возможность слышать звуки не только низкие, но и средней частоты (от 1000 до 4000 Гц) [19].

Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возможны самостоятельное накопление минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха, восприятие обращенной речи хотя бы на самом близком расстоянии от ушной раковины.

Рассматривая аномальную сущность развития слабослышащего ребенка, Л. В. Андреева, И.М. Соловьев указывали, что его первопричина – биологическая (физический дефект слуха), а последствия – социальные (нарушения общения), причем главные проявления этих последствий носят функциональный характер (недоразвитие речи, особенности психического развития) [8]. С педагогической точки зрения у слабослышащего ребенка имеется не тотальное, а частичное нарушение деятельности одного из самых существенных анализаторов – слуха. Этим он принципиально отличается от глухого и слышащего ребенка в разных планах.

По сравнению с глухим он иначе приспосабливается к своему дефекту, ищет другие пути компенсации своего недостатка, т.е. главным образом не за счет зрения, а за счет неполноценного слуха.

По сравнению со слышащим у него имеется качественное своеобразие использования дефектного слуха как фактора развития речи.

Рассматривая вопрос о развитии слабослышащего ребенка, следует исходить из того, что он подвергается воздействию того общества, в котором живет, впитывает социальный опыт той действительности, которая его окружает. Подчеркивая общие тенденции в развитии нормального и аномального ребенка, Л.С. Выготский отмечал, что вхождение нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания [15].

Говоря о ребенке с нарушенным слухом, Л.С. Выготский отмечает, что все культурное развитие такого ребенка будет проходить по другому руслу, и качественный характер развития в обоих планах будет существенно различным, так как дефект создает затруднения для органического и культурного развития [24].

В отечественной и зарубежной сурдопедагогике и сурдопсихологии в результате исследований различных сторон процесса овладения речью и особенностей познавательной сферы слабослышащих детей Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, К.К. Комаров, И.М. Гилевич, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, Л.В. Назарова и другие выявили основные характеристики их развития.

Исследования поведения и психологии детей показали, что психическое развитие слабослышащих подчиняется закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей, но вместе с тем у слабослышащих детей проявляются закономерности психического развития, характерные для данного вида нарушения. По мнению И. М. Соловьева, Ж.И. Шиф, из-за поражения слуха психическая

деятельность ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными [51]. Происходит дефицитарное развитие, где первичный дефект, нарушение слуха ведет к недоразвитию речи, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных с нарушенным слуховым восприятием опосредованно. Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие в целом [2]. Так происходит до определенного этапа, когда вследствие систематического сурдопедагогического воздействия развитие ребенка с нарушенным слухом сближается с развитием нормально слышащего ребенка.

Таким образом, психическое развитие слабослышащих детей проходит в особых условиях восприятия внешнего мира и взаимодействия с ним.

Своеобразие ощущений у слабослышащих детей выражается, прежде всего, в том, что у них нарушены слуховые ощущения. У них снижена полнота отражения окружающего мира, сужен круг отражаемых свойств и качеств, окружающих вещей и явлений, ограничены познавательные возможности. М.Е. Хватцев, С.Н. Шаблин отмечали, что из всех органов чувств, слух дает нам наибольшее разнообразие впечатлений. Ими отмечалось разнообразие шумов в окружающей человека среде, вызывающих разнохарактерные слуховые ощущения [25]. Если учесть роль слуха в речевом общении, возникает обоснованная мысль о его исключительной роли в жизни познавательной деятельности человека.

В познавательном отношении особое значение имеют осязательные ощущения. Опознавание предмета с помощью осязания по мнению А.П. Гозовой, требует активного привлечения прошлого опыта, сопоставления полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о предметах, правильной организации процесса обследования. Но недостаточное развитие мышления и речи у слабослышащих детей сказывается на развитии осязания. Исследования Н.Г. Морозовой,

Т.И. Обуховой показали, что у слабослышащих дошкольников в отличие от их слышащих сверстников, осязательные движения отличаются бедностью, однообразием, значительным отставанием в развитии сложных видов осязания [41].

В развитии двигательных ощущений у слабослышащих детей отмечается отставание в статических, локомоторных и моторных функциях. А.А. Коржовой, Г.В. Трофимовой отмечали шаткость походки, шарканье ногами, неловкость движений, асимметрию шагов, пошатывание корпуса. Для дошкольников характерны мышечная слабость, снижение тонуса мышц, вегетативные расстройства [44]. Ученые отмечали, что замедленная скорость выполнения отдельных движений, влияет на темп деятельности в целом [17]. Особенности развития речи у слабослышащих детей, отмечал А.В. Запорожец, накладывают отпечаток на высшие формы регуляции движений [52]. У слабослышащих детей вследствие более позднего формирования словесной речи развитие произвольной регуляции движений задерживается.

Исследуя зрительное восприятие, Н.В. Яшкова, В.А. Синяк отмечали, что у слабослышащих детей наблюдается замедленное узнавание предметов, они испытывают трудности в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами, не всегда понимают изображенное движение предметов [26]. По данным Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой у дошкольников отмечаются большие трудности в формировании образов представлений, в частности нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закрепленных в словах. Замедленно происходит становление целостного образа предмета, что находит своё отражение при складывании разрезных картинок, лото-вкладок, обнаруживаются трудности в выделении свойств и отношений предметов [16].

Сфера слухового восприятия у слабослышащих дошкольников не стала в полной мере речевым слухом. В таком состоянии взаимодействие слухового анализатора с речедвигательным оказалось нарушенным. Исследователи речи Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова отмечали, что это помешало нормальному становлению речевых механизмов, вторично привело к недоразвитию речевой деятельности и продолжает препятствовать дальнейшему формированию речи [9]. Это осложняет социальное взаимодействие слабослышащего ребенка. Именно в сфере речевого общения слабослышащие оказываются в невыгодном по отношению к своим сверстникам положении. Затрудненность словесного общения является одной из главных причин аномального развития.

Указывая на бедность речевого запаса, искаженный характер речи ребенка, формирующейся в условиях нарушенного слухового восприятия Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, И.М. Гилевич, М.И. Никитина отмечали отрицательное влияние на все компоненты языка в процессе их функционирования в речевой деятельности [36]. Диапазон различий в уровне сформированности речи достаточно велик: от наличия зачатков речи до относительно сложившейся речи с отдельными лексико-семантическими, фонетическими и грамматическими недостатками.

У слабослышащих дошкольников часто обнаруживаются следующие нарушения речи: недостатки произношения, ограниченный запас слов, недостаточное усвоение звукового состава слова, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов, недостатки грамматического строя речи, неправильное согласование и построение предложения, ограниченное понимание устной речи и читаемого текста [37].

По мнению видных сурдопедагогов Ф.Ф. Рау, Е.Ф. Рау, Е.П. Кузьмичевой, на начальных этапах овладения речью, слабослышащие дети пользуются словом в слишком широком значении, обозначая им и

предмет, и связанное с ним действие [27]. Подлинные значения обобщающих терминов, отражающих сущность предметов, с трудом усваиваются слабослышащими детьми.

Исследования речи слабослышащих позволили ученым (И.М. Гилевич, К.В. Комаров, И.В. Колтуненко, Л.П. Носкова) сделать вывод о том, что своеобразие их речи следует рассматривать не столько как недостаточность, сколько как процесс замедленного поступательного развития речи, подчиненного особым закономерностям [42].

Специфические особенности восприятия окружающего мира, неустойчивое внимание слабослышащих дошкольников, трудность его переключения, поздние сроки формирования речи влияют на эффективность их образной и словесной памяти [39].

Исследования Т.В. Розановой показали, что дошкольники хуже запоминают места расположения предметов, сами изображения запоминают неточно, смешивают образы сходных предметов. В окружающих предметах и явлениях они отмечают яркие, контрастные признаки, часто несущественные [18].

По характеру произвольного запоминания М.М. Нудельман заключает, что в памяти слабослышащих детей образы предметов в меньшей степени организованы, чем у слышащих. Они реже пользуются приемами опосредованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти [28]. Все особенности запоминания наглядного материала слабослышащими детьми накладывают отпечаток на прочность запоминания. М.М. Нудельман отмечал, что изменение образов, хранящихся в памяти, у детей с нарушениями слуха совершается одновременно в двух направлениях: в направлении потери своеобразия запомнившегося объекта и в направлении усиления этого своеобразия.

Развитие словесной памяти слабослышащих дошкольников находится в прямой зависимости от овладения ими словесной речью. Особенности

запоминания слов слабослышащими детьми были изучены Д.Н. Маянц, которая указывала, что слово воспринимается детьми не как смысловая единица, а как последовательность элементов, на фиксацию которых они затрачивают значительные усилия [38]. Поэтому у дошкольников отмечаются искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов. Во-вторых, замены могут быть результатом недостаточной дифференцированности значений слов, относящихся к одной ситуации. Так, у детей отмечаются замены: хоккей-шайба, горшок-миска. В-третьих, слабослышащие гораздо реже используют приемы опосредованного запоминания [45].

При запоминании слабослышащими детьми предложений и текстов обнаружены особенности, отражающие общие закономерности усвоения ими речи. По мнению Л.В. Занкова, Д.М. Маянц, в связи с тем, что предложения и тексты не всегда выступают как целостные, единые смысловые единицы, то слабослышащие дошкольники воспроизводят их частично, пропуская слова, что нарушает их смысл или делает их аграмматичными.

Снижение полноты отражения окружающего мира, специфические особенности внимания, памяти, отсутствие или недоразвитие речи и речевого общения отражаются и на развитии мышления слабослышащих. Проблемы наглядного мышления применительно к слабослышащим нашли отражение в исследованиях А.В. Запорожца, Ж.И. Шиф, И.М. Соловьёва, Т.В. Розановой, А.Р. Лурии.

Наглядно-действенное мышление связано с решением практических задач в проблемной ситуации, для решения которых необходимо самостоятельно найти выход, чаще всего с помощью вспомогательных средств или орудий. Слабослышащие дошкольники приобретают умение решать наглядно-действенные задачи в более старшем, чем слышащие, возрасте и более элементарными способами действий. Так, по данным Н.В. Яшковой, слабослышащие дошкольники при выполнении заданий

используют зрительное примеривание, но при выполнении сложных заданий прибегают к пробам: действия силой, многократные попытки [35]. Отмечается стремление детей прямо следовать образцу, не овладевая обобщенным способом действий поэтому для выполнения задания им требовалось в четыре раза больше времени и в три раза больше показов, чем слышащим [19]. Умение решать наглядно-образные задачи слабослышащие дети приобретают в старшем возрасте, чем слышащие, они не владеют обобщенным способом действия, поэтому им требуется больше показов и больше времени для решения задач.

Переход к наглядно-образному мышлению предполагает оперирование представлениями, образами предметов или их частей и умение словесно их обозначать. Особенность слабослышащих детей в том, что они не могут отделить слово от действия, не владеют планированием, их мыслительные операции неполноценны [32]. Это утверждение нашло своё отражение в исследованиях А.Р. Лурии и Ф.Я. Юдович. В процессе усвоения обозначения предметов, их признаков, отношений, дошкольник приобретает способность осуществлять мысленные действия с образами этих предметов.

Исследуя наглядно-образное мышление, Т.В. Розанова отмечает, что в связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у слабослышащих дошкольников переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, завершается к семнадцати годам и даже позднее. Большие трудности вызывает у детей решение многих задач, сформулированных словесно, оперирование понятиями, выражающими разностное и кратное сравнение величин, понимание взаимнообратных отношений между величинами [10].

Слабослышащие дети длительное время испытывают сложности при выполнении заданий, требующих выразить словесно сформулированные отношения с помощью наглядных средств. Особые трудности возникают при

необходимости сделать умозаключение по содержанию текста, что требует сопоставления словесно сформулированных суждений. По мнению П. Олерона, языковые средства должны использоваться в реальной познавательной деятельности детей, должны быть связаны с мыслительными операциями, с установлением отношений между предметами и явлениями окружающего мира [29].

Задержка в развитии восприятия и мышления, недостаточный уровень воображения у слабослышащих дошкольников, по данным А.А. Венгера, Г.Л. Выгодской, О.А. Карабановой обедняет восприятие окружающего мира [49]. Исследуя особенности игр слабослышащих, Г.Л. Выгодская отмечала, что для детей типична склонность к педантичному, буквальному отражению в игре действительности. В играх можно обнаружить тенденцию к стереотипности действий, значителен элемент механического подражания действиям друг друга [32]. Слабослышащие дети испытывают трудности при игровом замещении предметов. Даже предмет, функционально пригодный на роль заместителя, не всегда используется ребенком. Без специального обучения умению играть игры слабослышащих детей развиваются медленно и носят в основном процессуальный характер.

Нарушение словесного общения частично изолирует слабослышащего от окружающих его говорящих людей, это создаёт определенные трудности в усвоении социального опыта. Отставание в развитии речи приводит к затруднениям в осознании своих и эмоциональных чужих состояний, это приводит к упрощению межличностных отношений. У слабослышащих детей возникают трудности с развитием внутреннего контроля над своими эмоциями и поведением, у них замедленно формирование социальной зрелости.

По мнению Н.Г. Морозовой, В. Петшака, у слабослышащих детей наблюдаются значительные трудности понимания высших социальных чувств, затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных

состояний, имеются большие трудности формирования морально-этических представлений и понятий [30]. Исследования показали, что по мере продвижения в обучении у дошкольников наблюдается всё более глубокое и тонкое понимание личностных и эмоциональных особенностей того или иного человека и межличностных отношений, повышается правильность оценки результатов своей деятельности, самокритичность, устанавливается соответствие притязаний собственным возможностям. В процессе деятельности, то есть активного взаимодействия человека с окружающей действительностью, происходит совершенствование психических процессов, обогащение и усложнение форм познания, усвоение социального опыта.

При рассмотрении вопроса психолого-педагогического изучения слабослышащих дошкольников мы пришли к выводу, что нарушение слуха ведет к недоразвитию речи, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных с нарушенным слуховым восприятием опосредованно [48]. Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие в целом.

Однако слабослышащий ребенок достигает того же развития, что и слабослышащий, но происходит это с помощью иных способов и средств. Поэтому для педагога особенно важно знать своеобразие путей, по которым он должен провести ребенка. Выбор пути не может ограничиваться только установлением степени тяжести недостатка, он должен включать и компенсаторный фонд, что способствует выравниванию процесса развития и поведения ребенка. Выбор цели определяется, прежде всего, характером социальных последствий как прямого результата первично пострадавшей функции.

Таким образом, у всех детей с нарушениями в развитии имеются нарушения речевых функций. Особенности таких детей мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.3 Особенности развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха присутствует целый ряд трудностей формирования коммуникативных умений, которые обусловлены специфическими особенностями их психического развития: сложности понимания происходящих событий, чувств и эмоций людей, подтекста их поступков, трудности в обучении правильной коммуникации из-за низких речевых навыков, сложности с установлением дружеских отношений со сверстниками из-за сниженной способности понимания того, что выражают другие дети. В большей мере это заметно в процессе игр и социальной деятельности, так как для них требуются выносливость и соблюдение формальных правил. Таким детям свойственна меньшая эмоциональность.

Для данной категории детей свойственны: недостаточно развитый эмоциональный самоконтроль; слабое осознание своих чувств и чувств других людей; плохо развито умение сопереживать; скудность используемых средств общения. Важную роль для последующего развития детей имеют отклонения в сфере общения ребенка со сверстниками, сложности адаптации в группе детей. Данные нарушения выражаются в следующем: ребенок не способен адекватно вести общение: боится и сторонится контактов, не может установить соответствующих отношений, не усваивает навыки коммуникации. Большая часть детей предпочтёт играм со сверстниками игры с воспитателем или в одиночку.

Часто прослеживаются проблемы, связанные с включением в общую деятельность: игнорирование режимных моментов, нежелание включаться в занятия, упрямство, что приводит к сложностям с адаптацией в детском учреждении и вхождением в детский коллектив. Дети, которые проявляют низкую инициативу в общении и не принимаются своими сверстниками вынуждены искать иные пути обращения внимания на себя и взаимодействия

с окружающими. Они прибегают к нежелательному поведению, которое проявляется тем, что ребёнок кусается, кричит, отнимает игрушки. Такие дети чувствуют себя уязвленными, подавленными, отвергнутыми, что влечёт за собой низкую самооценку и появление таких качеств характера, как робость, неуверенность в собственных силах. Также дети могут, наоборот, проявлять агрессивность из-за чего будут возрастать конфликты внутри группы.

Проблемы формирования коммуникативных умений у слабослышащих детей исследовали многие ученые – Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков, Р.М. Боскис, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, Е.Н. Марциновска, А.М. Гольдберг, Е.П. Кузьмичева, Л.П. Носкова.

В специальном обучении устной речи коммуникативные умения выступают и как конечная дидактическая цель, и как путь (или средство) для ее достижения, так как научиться языку каким–либо иным способом (т.е. не общаясь, не приобретая возможность мыслить на нем, не используя язык по его прямому назначению) нельзя.

Поэтому при развитии коммуникативных умений очень важно правильно понимать, из каких компонентов складывается коммуникативная деятельность, в каких видах и формах она может осуществляться, каковы основные условия, обеспечивающие общение.

Разговорная речь на всём этапе ее формирования и при нормальном слухе является преобладающей по объему, поскольку наиболее полно удовлетворяет естественные коммуникативные потребности ребенка и усваивается по подражанию окружающим. Необходимым условием для полноценного развития коммуникативных умений, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова считают – усвоение разговорной речи на начальном этапе её формирования. Важнейшим условием, обеспечивающим речевое общение, по мнению Э.И. Леонгард, Л.А. Колунова, Л.М. Быковой, является овладение ребенком разными моделями предложений, по образцу

которых он строит конкретные фразы, нужные ему в той или иной ситуации. Такая возможность открывается благодаря накопленному лексическому запасу, развившейся способности отбирать из него нужные слова, образовывать, изменять их и сочетать в группы (словосочетания) согласно тем способам, которые существуют в языке для выражения типовых логико-смысловых связей и отношений между понятиями и явлениями [43].

Следовательно, практическое владение предложением предполагает и владение его компонентами – словами и словосочетаниями, которые в языке также группируются по моделям (обобщенным типам), обладающим системой форм. Овладевая словесным выражением мыслей, ребенок усваивает эти модели как обобщенные, типичные для языка синтаксические конструкции, наполняет их в общении конкретным материалом, подвергает трансформации, строит из них предложения основные единицы общения.

Исследователи считают, что развитие коммуникативных умений у слабослышащих дошкольников начинается с общения с взрослыми и связано с практической деятельностью или ситуацией. В связи с этим их речь представляет собой или ответы на вопросы взрослого, или вопросы к взрослым в связи с затруднениями, возникающими в ходе деятельности, или требование об удовлетворении тех или иных потребностей или вопросы, возникающие при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности [11].

Отправным моментом высказывания является ситуация, в которой развёртывается общение и зависит от тех условий, в которых оно происходит. Этот вид речи отличается опорой на наглядные объекты коммуникации, и в ходе обмена репликами партнеры понимают друг друга при неполном обозначении словесными средствами всех компонентов ситуации. В процессе овладения коммуникативными умениями слабослышащие дошкольники усваивают наиболее обиходные обороты речи,

лексику, накапливают словарь, который необходим для усвоения программных требований по развитию устной речи [34].

Слабослышащие дети ведут себя пассивно и не проявляют особого желания к коммуникации со сверстниками и взрослыми. Они не стремятся по собственной инициативе к общению, но при настойчивом побуждении и поддержке устанавливают контакты. При обращении к ним взрослого дети обмениваются впечатлениями и периодически ищут поддержки и внимания взрослого. Экспрессивно-мимической речью, в отличие от здоровых детей пользуются крайне редко, чаще употребляют хорошо знакомые жесты. Детям требуются побуждения взрослого для того, чтобы принять участие в процессе общения. Их действия с игрушками и предметами носят одиноличный характер, редко появляется желание действовать совместно со взрослым или подражать его действиям. Дети не обращают внимание на взрослого, игрушка или какое-нибудь новое занятие интересуют их больше, чем вступление в контакт со взрослым. Не наблюдается активного стремления разделить игру с партнером или обратиться к нему.

Исходя из этого важно отметить важность работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи, содержание которой мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.4 Характеристика работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи

В специальных условиях коррекционного обучения дошкольников с нарушениями слуха предусматривается целенаправленное и последовательное приобщение их к разговорной речи, развитию у них коммуникативных умений.

Разговорная речь на всем этапе дошкольного детства и при нормальном слухе является преобладающей по объему, поскольку полно удовлетворяет естественные коммуникативные потребности ребенка и усваивается по подражанию окружающим. Процесс овладения коммуникативными умениями у слабослышащих детей чаще всего представляется спонтанным, хотя имеет место обучение (уточнение, исправление, добавление, показ образца).

В отношении слабослышащих детей педагогам, воспитателям и родителям приходится следовать жестким требованиям многоплановой коррекционной стратегии, чтобы, имитируя путь естественного речевого развития, ввести детей в общение словесной речью.

В быту и на специальных занятиях, в реальных жизненных ситуациях и в специально запрограммированных условиях детей учат выражать общепринятыми словесными средствами разные потребности: просьбы, желания, жалобы, согласие или несогласие, удивление, обиду, недовольство, интерес к предметам и событиям, готовность кому-то помочь, стремление о чем-то узнать и т. д.

Множество подобных потребностей возникает в процессе сотрудничества детей со взрослыми или друг с другом. Коллективные формы деятельности особенно насыщены разнообразием складывающихся отношений, которые и могут, и должны быть обозначены языковыми знаками. В самом режиме дня дошкольника и в намеченных программой занятиях по разным видам деятельности, проводимых с регулярностью, коммуникативные ситуации повторяются многократно и повсеместно. Поэтому предъявляемые детям речевые средства получают широкое распространение, и для их усвоения обеспечивается необходимая частотность применения.

Потребность в общении в условиях специально организованного учебного процесса выступает, в частности, как результат познания

окружающего, как проявление естественной для детей тяги ко всему новому, интересному для них, как стремление выразить свое отношение к различным предметам, явлениям, действиям, ситуациям, событиям, как желание повлиять на их ход, включиться в коллективную деятельность, успешное осуществление которой требует взаимопонимания [44]. Поэтому организация поведения дошкольников, их активная деятельность в самом широком смысле должны быть обязательными условиями, обеспечивающими мотивированность речевых контактов, делающих их необходимыми для слабослышащих.

Основная ставка делается на введение речевого материала разговорной речи в общее развитие ребенка двумя способами:

1) в течение всего пребывания дошкольника под коррекционно-развивающим воздействием;

2) путем последовательной отработки каждого логического типа высказываний на специальных занятиях по развитию речи в ходе речевых упражнений, дидактических игр, языковых наблюдений и обобщений [54].

Материал разговорной речи вне занятий по речевому развитию, т.е. и в быту, и во всех других видах деятельности, не подразделяются на вопросы, побуждения, сообщения, отрицания. Они могут присутствовать в беседах, разговорах, обсуждениях происходящего в любых сочетаниях, исходя из смысловых отношений, возникающих в процессе деятельности и различных наблюдений.

Если общение словесными средствами происходит повсеместно и постоянно, дети постепенно не просто за взрослыми повторяют необходимые в ситуации высказывания, а применяют часто повторяющийся материал самостоятельно, т.е. инициативно. Насыщенная речевая среда, которая может обеспечить достаточный уровень коммуникативных умений, означает преднамеренное использование значительного по объему речевого материала, вводимого в общение за каждый отрезок времени [34]. Но

потенциал речевой среды зависит от правильности отбора тщательно упорядоченных по смыслу и структуре словесных средств, которые должны многократно повторяться.

По мнению Е.Г. Речицкой, М.А. Зыковой, Т.С. Зыковой предметно–практическое обучение создает наиболее благоприятные условия для реализации ведущего принципа обучения языку – формирования речи как средства коммуникации в связи с деятельностью [21].

В условиях практической деятельности с предметами развитие общения, формирование коммуникативных умений происходят в наиболее естественных и мотивированных условиях, когда пользование языком становится необходимостью. На занятиях при разных формах работ – коллективной, парами, бригадами, индивидуальной – создается потребность и необходимость в обращении дошкольников к учителю, друг к другу с вопросами, просьбами, заданиями, поручениями и т. д [4].

На занятиях с использованием предметно-практического обучения осуществляется работа по формированию диалогической и монологической речи в коммуникативной функции; здесь происходит практическое овладение грамматическими формами языка [47]. Изготавливая различные объекты, дети знакомятся с их названиями, со словами, обозначающими качества объектов, их деталей и т.д., усваивают названия применяемых материалов и инструментов. Однако дело не в том, что благодаря предметно–практической деятельности расширяется словарный запас дошкольников. Важно то, что каждое усваиваемое слово необходимо ребенку для общения с товарищами, с педагогом. Без общения оказывается невозможным совместное изготовление предметов. Содержанием разговора детей являются сообщения, просьбы, вопросы, связанные с подготовкой и осуществлением предметно-практической деятельности, высказывания о характере и порядке предстоящих операций.

Использование элементов предметно–практического обучения имеют большое значение в речевом развитии детей, что выражается не только в количественном увеличении словаря, но и в овладении языком как средством коммуникации, в практическом усвоении грамматических категорий [53]. Полученные знания и умения используются затем на других занятиях. Требования к построению и оформлению высказываний дошкольников, а также к развитию понимания обращенной речи должны быть едиными во всех условиях общения и поэтапно усложняться.

При этом, как отмечает А.Г. Зикеев, работа по развитию коммуникативных умений должна быть направлена на максимальное развитие их речевых умений, совершенствование навыка речевого общения [3].

Постоянная речевая практика не только формирует конкретные навыки и умения общения, но и способствует развитию самой потребности общения.

Поэтому на специальных занятиях по развитию речи весь предварительно апробированный в реальных ситуациях речевой материал поступает в более глубокую и тщательную проработку. Он должен быть систематизирован, уточнен с точки зрения структурных фразовых единиц, грамматической формы входящих во фразу лексических единиц, углублен по смысловому значению [55]. С этой целью материал разговорной речи применяется на занятиях по развитию речи в двух планах. С одной стороны, производится своеобразный накат и автоматизация фразовых единиц, обеспечивающих саму организацию занятий: встаньте, сядьте, постройтесь, смотрите, говорите, повторите, читайте, пишите, исправьте и т.д. А с другой стороны, в специальных упражнениях, дидактических играх, языковых сопоставлениях и наблюдениях отрабатываются отдельные конкретные структурно-семантические единства, логические типы высказываний. Например, проводится упражнение, в котором дети учатся задавать вопрос «Куда?» и отвечать на него. Даются поручения: «Оля, положи конфету». Она

задает вопрос: «Куда?». Другие ребята говорят: «В карман, в сумку, в рот, в шкаф, на стол, на тарелку». Она поочередно выполняет задание. Педагог дает поручение: «Угадайте, куда я пойду сегодня». Дети угадывают: «В кино, в магазин, на рынок, в аптеку, в парк». Педагог отвечает: «Сегодня я пойду в парк».

На занятиях по развитию речи детей учат участвовать в беседе, вести диалог. Например:

Педагог: Какое сейчас время года?

Дети: Сейчас осень.

Педагог: Какой месяц наступил?

Дети: Октябрь.

Педагог: Какая сегодня погода?

Дети: Пасмурная, солнышка нет.

Педагог: Какое сегодня небо?

Дети: Серое. На небе тучи.

Обычно беседа ведется с участием всех детей. В ней могут участвовать и кукла, и мишка, и зайка, которые дают ответы в случаях затруднений у детей.

Эти же персонажи учат вести диалог. Кукла разговаривает с зайкой: Зайка, где ты живешь? – Я живу в лесу. У тебя есть дети? – Да, есть зайчата. Ты боишься волка? – Да, боюсь волка и лису. Почему? – Волк злой. – А лиса? – Лиса хитрая. Что ты ешь? – Я ем травку. Где ты спишь? – Я сплю в норке. Тебе зимой холодно? – Нет, у меня теплая шубка.

В основном детей учат вести вопросно-ответный диалог. Вначале предлагается общение между педагогом и одним ребенком: о семье, о прогулке, о дне рождения и т.п. Затем, постепенно организуются диалоги между двумя желающими детьми: о квартире, о выходном дне, о посещении врача и др. Опорные вопросы и ответы также могут быть заимствованы из

разговоров, которые ведут между собой игрушки. Вопросы и ответы фиксируются на доске или плакате, и дети пользуются ими как образцами.

Элементарные диалоги составляются и по картинкам. Дети называют действующих лиц и по изображенной на картинке ситуации составляют диалоги. Предлагаются сюжеты: У врача, в магазине, в игровом уголке, в гостях и т.д. В процессе обучения диалогам отрабатываются инструкции: спроси, задай вопрос, отвечай, скажи снова, поговорите, исправь, повтори вопрос, ответ. Кто спросил? Что сказал? Что говорит? Ты правильно ответил?

В связи с обучением чтению обращается внимание на разговор действующих лиц рассказа. Выделяются высказывания, отдельные реплики и выясняется, кому они принадлежат, проводится драматизация по прочитанному тексту. В текстах книги Б.Д. Корсунской «Читаю сам» имеется достаточное количество материала разговорной речи, направленных на развитие коммуникативных умений. Например, рассказы: «Поссорились», «Чашка», «Возьми меня на руки» и др. В них имеют место диалоги. На занятиях по развитию речи диалог может стать не только предметом обучения, но и средством обучения. Так, для уточнения значений слов *вчера-сегодня-завтра* может быть применен диалог, в котором выясняется, кто и когда дежурил в группе, какой был или будет день недели.

В диалогической форме даются детям поручения для выполнения определенной деятельности. Например: попроси карандаш. – Какой? – красный. – У кого попросить? – У Миши. – Зачем? – Будешь рисовать. – Где рисовать? – В альбоме. – Что рисовать? – Фрукт – Какой фрукт? – Банан.

К старшему дошкольному возрасту как заключительному этапу речевого развития детей перед началом их систематического школьного обучения предусматривается усложнение языкового материала и способов его введения в отработку на занятиях. Такое усложнение должно произойти не только за счет планомерного увеличения объема усваиваемых детьми словарных единиц, вариативного употребления и восприятия их в разных

формах, но главным образом, через приобщение детей к осознанному применению наиболее типичных для русского языка семантико-синтаксических образований [33]. Иными словами, у детей за годы дошкольной подготовки должен сложиться навык использования в речи высказываний, усвоенных в готовом виде в соответствии с задачей коммуникации, и умения по их образцу продуцировать новые предложения.

Наиболее распространенными в языке коммуникативными единицами являются двусоставные предложения, выражающие различные смысловые отношения.

Значение предложения складывается не только из суммы входящих в него слов, т.е. не из его лексической наполняемости как таковой, но и исходя из его синтаксической конструкции.

Семантическая структура предложения, на что следует ориентироваться при развитии у детей коммуникативных умений, образуется соединением логико-синтаксических начал, которые связывают способы мышления о мире с категориями языка, причастными к его грамматическому строю. В конечном счете необходимо накопить в речевом запасе дошкольников предложения таких моделей, в которых отражаются смысловые отношения, присущие той предметной деятельности, с которой дети встречаются в своем опыте.

В обучении детей предложениям как единицам коммуникации нельзя опираться только на житейский опыт обычного говорящего человека, т.е. руководствоваться эмпирическими представлениями о сущности языковых явлений [5].

Детям необходимо научиться общаться и усваивать любую информацию именно в виде целостных семантических образований, а не в виде разрозненных значений отдельных слов. Сами значения слов точнее всего выражаются в структуре целого высказывания.

Дети усваивают не изолированные обозначения предметов, действий, качеств как набор своеобразных ярлыков и соединяют их в речевые цепочки, а овладевают таким речевым материалом, который способствует развитию всей речемыслительной деятельности [46]. Значит, отдельные слова обязательно должны через свои связи выражать смысловые отношения.

Из этого вытекает главное методическое требование: предложение не должно состояться из отдельных слов, а, наоборот, слова должны выделяться из целого предложения, включаться в новые структуры.

Набор целых, готовых предложений должен быть усвоен ребенком практически, в ходе организации речевого общения в разных видах детской деятельности. А затем по образцу готовых предложений из лексических единиц, входящих в них, могут составляться новые структуры предложений по известным детям моделям. Эти новые предложения, построенные по одной и той же модели, могут передавать сходные логико-грамматические отношения. Так, если дети употребляли фразу: Таня играет с куклой, они могут строить новые высказывания: Вова играет с машиной, Оля играет с машиной и т.п.

Значит, детей учат не просто запоминать отдельные слова и заучивать бесчисленное количество готовых предложений, но и обращают их внимание на сходство предложений по их строению, даже иногда тренируют в построении новых высказываний по общим моделям.

Таким образом, основная единица речевого высказывания-предложение усваивается детьми не только в процессе непосредственного общения, но и в ходе специальной отработки, когда внимание фиксируется как на входящих в состав предложения словах, на лексической наполняемости, так и на его конструкции.

Характерной особенностью занятий по развитию речи является многоаспектность работы над речевым материалом, т.е. обучение разным формам словесной речи ведется в единстве. Содержание работы охватывает

обиходно-разговорную речь, словарь и фразеологию, описательно-повествовательную речь и чтение. Но в зависимости от этапа обучения и достигнутого уровня речевого развития детей работа по разным направлениям не равна по объему и учебному времени [32].

На одних занятиях большее место занимает работа над диалогической речью, а для чтения и анализа предлагается коротенький текст. В других случаях значительное время уделяется составлению рассказа, а разговорная речь касается лишь организационных моментов занятия. Важно только иметь в виду, что на каждом занятии должны сочетаться разные виды речевой деятельности (слушание, говорение итд).

Такой комплексный подход придает процессу овладения коммуникативными умениями целостный характер, обеспечивает взаимообогащение разных видов и форм речи друг другом. Этим достигается ускорение в накоплении речевых средств и преодоление того отставания от нормы, которое является весьма значительным уже к началу дошкольного возраста. Комплексный подход распространяется и на использование методов обучения на занятиях по развитию речи. Какой-то материал отрабатывается в естественных ситуациях общения, другой требует создания искусственно организованных ситуаций, что-то делается через дидактические игры и упражнения, а на каком-то материале организуются тренировочные упражнения.

Таким образом, одним из важных условий успеха в данной работе является заинтересованность в ней педагогов, специалистов и родителей. Они должны постоянно говорить с ребенком, побуждая его спрашивать, отвечать, сообщать о случившемся, виденном, создавать игровые ситуации, требующие выполнения коммуникативных актов, мотивировать слабослышащих дошкольников на речевые высказывания.

В результате коррекционной работы, на базе формирования вербальных средств общения совершенствуются навыки речевой

коммуникации, обогащается словарный запас, происходит формирование речевого общения, которое в свою очередь положительно сказывается на общем развитии ребенка с нарушением слуха.

Выводы по первой главе

В ходе проведения теоретического обзора литературы по проблеме развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста было выявлено, что коммуникация обозначает смысловой аспект социального взаимодействия. Она включает передачу и прием знаний, идей, мнений, чувств.

Нами было определено понятие «коммуникативные умения», которое большинством исследователей рассматривается как способность (готовность) к успешному выполнению определенной деятельности, совершаемой сознательно. Целесообразно обратить внимание на то, что умения – это не всякие действия, но лишь такие, которые выполняются успешно, эффективно. Также было определено понятие «общения», обозначающее обмен сведениями с помощью языка или жестов.

Л.Р. Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений: группа информационно-коммуникативных умений, группа регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений.

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения, умений ориентироваться в партнерах, ситуациях общения, умений соотносить средства вербального и невербального общения.

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению, умений доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься, умений применять свои индивидуальные умения при

решении совместных задач, умений оценить результаты совместного общения.

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха присутствует целый ряд трудностей формирования коммуникативных умений, которые обусловлены специфическими особенностями их психического развития: сложности понимания происходящих событий, чувств и эмоций людей, подтекста их поступков, трудности в обучении правильной коммуникации из-за низких речевых навыков. сложности с установлением дружеских отношений со сверстниками из-за сниженной способности понимания того, что выражают другие дети. В большей мере это заметно в процессе игр и социальной деятельности, так как для них требуются выносливость и соблюдение формальных правил. Таким детям свойственна меньшая эмоциональность.

В специальных условиях коррекционного обучения дошкольников с нарушениями слуха предусматривается целенаправленное и последовательное приобщение их к разговорной речи, развитию у них коммуникативных умений. В результате коррекционной работы, на базе формирования вербальных средств общения совершенствуются навыки речевой коммуникации, обогащается словарный запас, происходит формирование речевого общения, которое в свою очередь положительно сказывается на общем развитии ребенка с нарушением слуха.

Таким образом, одним из важных условий успеха в данной работе является заинтересованность в ней педагогов, воспитателей и родителей. Они должны постоянно говорить с ребенком, побуждая его спрашивать, отвечать, сообщать о случившемся, виденном, создавать игровые ситуации,

требующие выполнения коммуникативных актов, мотивировать слабослышащих дошкольников на речевые высказывания.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

2.1 Организация, методика и результаты изучения уровня развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Базой экспериментальной работы являлось Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 470 г. Челябинска. Мы ознакомились с документацией 6 слабослышащих детей в возрасте 6–7 лет с диагнозами: двусторонняя нейросенсорная тугоухость I–IV степени. Список детей представлен в таблице 1.

Таблица 1 -- Список и диагнозы детей

Имя ребенка	Диагноз
Кира Н.	нейросенсорная тугоухость (4 степень)
Марк К.	нейросенсорная тугоухость (3 степень)
Есения У.	нейросенсорная тугоухость (1 степень)
Денис Х.	нейросенсорная тугоухость (3 степень)
Кристина Г.	нейросенсорная тугоухость (2 степень)
Артём А.	нейросенсорная тугоухость (3 степень)

При исследовании уровня развития коммуникативных умений мы учитывали данные, предоставленные в медицинской и педагогической документации. Остальные, необходимые для исследования, анамнестические сведения были получены из бесед с воспитателем и учителем-дефектологом.

В рамках нашего исследования наиболее подходящей мы сочли методику Б.Д. Корсунской, Л.П. Носковой по изучению коммуникативно-речевых умений детей, которая позволяет наиболее комплексно рассмотреть коммуникативные умения у слабослышащих детей старшего дошкольного

возраста.

Задание 1

Цель: определить умение ребенка вступать в контакт.

Оценка складывается исходя из использованных ребёнком способов коммуникации, также обращается внимание на его желание вступать в контакт.

Ребенку выдаётся лист бумаги и дается следующая инструкция: «Нарисуй домик». Со стола убираются все посторонние предметы, остаётся только чистый лист бумаги. Для выполнения данного задания ребёнок должен попросить карандаши.

При оценке учитывается способ коммуникации, информативность вопроса.

Задание 2

Цель: установить умение ребенка понимать обращенную речь, рассказывать, вести диалог.

Педагог заранее просит ребенка принести на занятия семейный снимок, по которому в последующем ребёнку предлагается составить рассказ. При этом ребёнок отвечает на поставленные ему вопросы.

Ребенку дается словесная инструкция: принеси мячик.

При оценке учитывается способность понять инструкцию и правильно выполнить задание.

На пару детей выдается мозаика. От детей требуется собрать её в паре.

При оценке учитывается способ коммуникации, полнота рассказа и ответов детей.

Задание 3

Цель: выявить умение брать на себя роль в игре, способы коммуникации в игре. Проводится в процессе наблюдения за свободной сюжетно-ролевой игрой детей.

При оценке учитывается, какими коммуникативными способами

ребенок реализует, взятую на себя роль; как охотно ребенок берет на себя роль.

Задание 4

Цель: выявить умение договариваться в процессе игры.

Педагог предлагает двум детям одну игрушку, при этом даётся инструкция: у меня одна игрушка, поиграйте, потом мне отдадите.

При оценке учитывается способность каждого ребенка договориться, пойти на уступки.

Мы проводили наблюдение за деятельностью детей, за умениями строить процесс общения. Мы акцентировали внимание на том, легко ли ребёнок вступает в контакт со взрослыми и сверстниками, кто при этом является инициатором общения. Анализ деятельности детей позволил определить состояние коммуникативных умений детей.

Исходя из проведенного исследования и методических рекомендаций Б.Д. Корсунской, Л.П. Носковой, мы определили три уровня развития коммуникативных умений детей.

Высокий уровень – ребенок активен в общении; умеет слушать и понимать речь; строит общение с учетом ситуации; при общении со сверстниками инициативен, добр, внимателен, эмоционально уравновешен, отзывчив; с лёгкостью вступает в контакт с детьми; ясно и последовательно формулирует свои мысли; умеет пользоваться формами речевого этикета.

Средний уровень – ребенок участвует в общении чаще по инициативе других; умеет слушать и понимать речь; неустойчивое умение пользоваться формами речевого этикета; личностные особенности ребенка, которые способствуют успеху в общении нестабильны, проявляются ситуативно.

Низкий уровень – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми; испытывает страх перед незнакомыми взрослыми, неумение обратиться к взрослому, равнодушно принимает предложения взрослого, не проявляет своей инициативы; некоторые дети проявляют враждебное

отношение к сверстникам (обижают, дразнят, вступают в драки); не может управлять своим поведением, не умеет следовать правилам (не ждёт очереди в игре, на занятиях); не умеет излагать последовательно свои мысли, точно определить их содержание.

Анализ результатов проведенного исследования представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка	Задание № 1	Задание № 2	Задание № 3	Задание № 4
Кира Н.	н	н	н	н
Марк К.	с	с	с	с
Есения У.	с	с	с	с
Денис Х.	н	н	н	н
Кристина Г.	с	с	с	с
Артём А.	с	с	с	с

По результатам, приведенным в таблице, наблюдается, что четыре ребенка имеют средний уровень развития коммуникативных умений, что составляет 67 % от всего количества детей. Два ребенка имеют низкий уровень, что составляет 33 %, высокого уровня развития коммуникативных умений не выявлено.

Качественный анализ результатов исследования показал следующее.

Из данной группы детей два воспитанника показали наиболее низкие результаты выполнения заданий.

Денис Х. и Кира Н. затруднялись в выполнении заданий под номером 1 и 2. Сложности заключались в неумении вступать в контакт, задавать вопросы собеседнику. Дети с трудом понимали обращенную речь. В процессе наблюдения за свободной сюжетно-ролевой игрой (задание под номером 3) также было обнаружено неумение детей брать на себя роль в

игре. Денис Х. и Кира Н. не проявляли активность и инициативу в игровых действиях, редко вступали в разговор со сверстниками. В задании под номером 4 дети были безучастны, равнодушно принимали предложения взрослого. Денис Х. не мог контролировать свое поведение, не принимал предложенных правил.

Четыре ребёнка Артём А., Марк К., Есения У. и Кристина Г. показали средний уровень развития коммуникативных умений.

В первом и третьем задании Артём А. в большей степени использовал жестовую речь. Ребёнок понимал обращенную к нему речь. Во втором задании Артём А. без помощи взрослого не смог составить рассказ о семье. При помощи педагога и наводящих вопросов у мальчика с трудом получилось построить короткий рассказ. При выполнении задания под номером четыре Артём А. также испытывал сложности в коммуникации со сверстниками. Ребёнку не удалось договориться с другими детьми.

У Марка К. и Кристины Г. при выполнении второго задания, где нужно было принести мячик, обнаружено не точное понимание инструкции. В третьем задании в основном вступали в общение только по инициативе других детей. При выполнении четвертого задания было выявлено неустойчивое умение пользоваться формами речевого этикета.

Есения У. показала более высокие результаты, чем другие дети. Ко всем заданиям девочка приступала с интересом. Во время выполнения заданий было отмечено, что ребенок умеет слушать и понимать речь, но в общении вступает чаще по инициативе других.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при выполнении заданий у детей возникала предрасположенность к педантичному, буквальному отражению в игре действительности. В играх отмечалась стереотипность действий, механическое подражание действиям друг друга. У слабослышащих детей возникали сложности при игровом замещении предметов. Отмечается склонность детей прямо следовать образцу, дети с

трудом налаживают словесный контакт, стремятся общаться жестовой речью.

Работа по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей должна быть выстроена в специально организованных условиях обучения и воспитания. Для этого важно внедрять ситуации, способствующие возникновению речевой активности детей, стимулирующих их к речевому общению, которые педагог может создать в ходе занятий по развитию речи.

Распределение слабослышащих дошкольников по уровням развития коммуникативных умений в % представлено на рисунке 1.

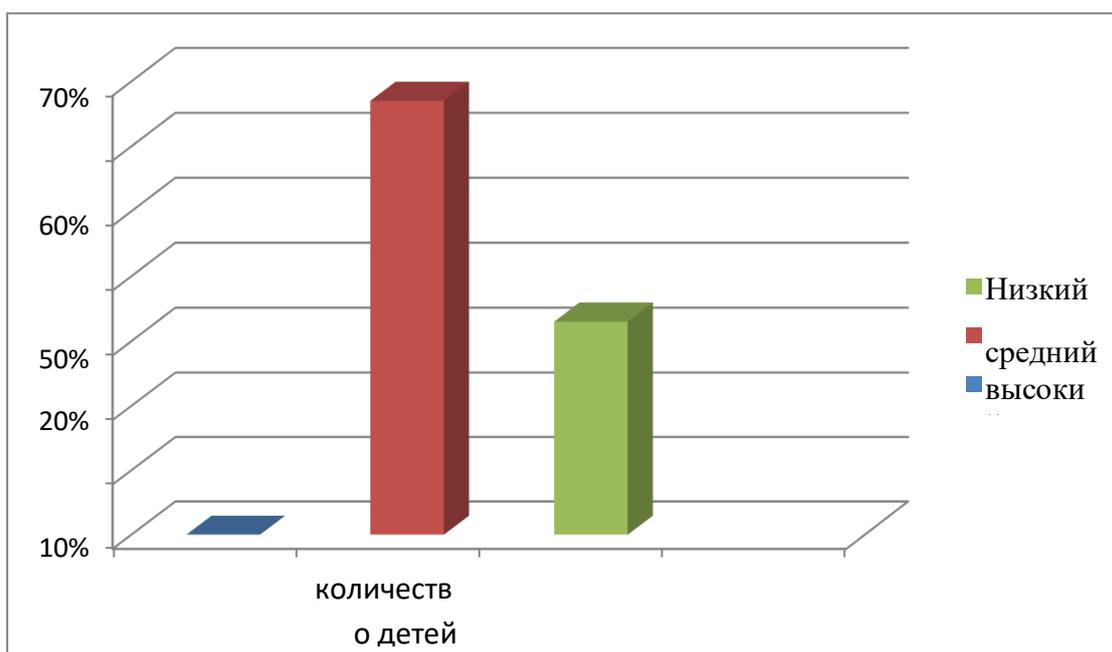


Рисунок 1 – Распределение слабослышащих дошкольников по уровням развития коммуникативных умений (в %).

Таким образом, из приведенных на рисунке результатов можно сделать вывод о том, что уровень развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста недостаточно высокий, т.к. преобладают средний и низкий уровни. Это свидетельствует о недостаточном уровне развития коммуникативных умений у слабослышащих дошкольников.

Основываясь этим, мы выбрали комплекс сюжетно-ролевых игр и рекомендации, направленные на развитие коммуникативных умений на занятиях по развитию речи. Данные материалы позволят перенести

отработанные умения и навыки в реальные условия общения.

2.2 Содержание работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи

Результаты констатирующего этапа исследования, изложенные в предыдущем параграфе, указали нам на необходимость проведения специальной коррекционной работы по развитию коммуникативных умений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Для определения содержания работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста нами были изучены требования программы «Воспитания и обучения слабослышащих детей дошкольного возраста» под редакцией Л.П. Носковой по разделу «Развитие речи», методические рекомендации авторов: Б.Д. Корсунской, Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной, Л.П. Носковой, Л.А. Головчиц.

Анализ необходимой документации показал, что дети старшего дошкольного возраста должны владеть речевым материалом (словарный запас, типы фраз), который позволяет осуществлять общение на различные темы, и соответствует требованиям программы, правилами, которые управляют поведением говорящего и слушающего; способность вежливо общаться и отвечать на вопросы, правильно употреблять этикетные формулы: отношение и обращение, приветствие и прощание, извинение и благодарность, просьба и совет, утешение, поздравление.

В режимных моментах также необходимо следить за соблюдением ролевых позиций, которые будут различны в столовой, в раздевалке, в библиотеке, на спортивной площадке, дома, на прогулке. Их успешное усвоение позволяет детям старшего дошкольного возраста адаптироваться к новым условиям, преодолевать трудности, с которыми в повседневной жизни сталкивается каждый ребенок, избегать конфликтных ситуаций в общении со

сверстниками.

Дети учатся быть добрыми, ответственными, отзывчивыми, а также учатся любить, дружить, прощать и сопереживать. В работе по развитию коммуникативных умений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста необходимо контролировать устную разговорно-обиходную речь в условиях моделирования различных ситуаций общения детей со сверстниками и взрослыми

Для развития коммуникативных умений также полезно использовать проблемные ситуации: убрать или случайно «забыть» дать какие-либо необходимые принадлежности, например, ножик для пластилина, и ребенок поставлен перед необходимостью попросить, узнать, достать, что возможно только после обращения к взрослому.

Необходимо стремиться к расширению сферы использования речевого материала в связи с привлечением разных видов деятельности, созданием ситуаций общения ребенка с детьми и взрослыми.

Наибольшее значение для развития коммуникативных умений имеет сюжетно-ролевая игра. Она отличается тем, что действия ее происходят в некотором условном пространстве. Детская комната вдруг превращается в больницу или в магазин, или в поле сражения. А играющие дети берут на себя соответствующие роли (врача, продавца, солдата) и действуют от имени этих ролей. В сюжетной игре это всегда парные или дополнительные роли, поскольку всякая роль предполагает другого участника: ребенок может быть врачом, только если рядом есть больной, покупателем, только если есть продавец и т.п. Поэтому ролевая игра – это деятельность коллективная: она обязательно предполагает других участников и прежде всего сверстников.

Игра предполагает и возможности развития сюжета, и выполнение ролей, что способствует созданию условий общения детей в игровой форме. Поэтому для развития коммуникативных умений у детей на занятиях по развитию речи, мы разработали комплекс занятий, в которые были включены

сюжетно-ролевые игры, которые педагог может использовать в начале, середине, конце занятия, в зависимости от цели и формы его проведения.

Быкова Л.М., Горбунова Е.А., Носкова Л.П. в методических рекомендациях акцентируют внимание на том, что необходимо тщательно отбирать речевой материал для занятий. В данном случае наиболее эффективным считается тематический подход, который позволяет организовать речевой материал по смысловым темам.

Для того чтобы определить содержание работы по развитию коммуникативных умений на занятиях по развитию речи и выделить комплекс сюжетно-ролевых игр, которые можно использовать в ходе занятий, мы составили тематический план занятий (таблица 3).

Таблица 3 – Фрагмент тематического плана работы по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи

Период	Тема	Коммуникативные умения	Слова и фразы для общения	Название игры
Октябрь – ноябрь	«Одежда и обувь»; «Транспорт»; «Мебель»; «Посуда»	Группа информационно-коммуникативных умений: умение ориентироваться в партнерах, ситуациях общения (начать разговор, соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, педагогом). Группа регуляционно-коммуникативных умений: развивать умение излагать свои мысли (логично, последовательно, развернуто). Группа аффективно-коммуникативных умений: умение проявлять чуткость, отзывчивость, к партнерам по общению.	Вам понравилось, здравствуйте, извините, можно спросить? Передайте пожалуйста, разрешите пройти. Здравствуйте, извините, можно спросить? Извините за опоздание.	«Ателье» «Автобус»; «Парикмахерская»

Продолжение таблицы 3

<p>Декабрь- январь</p>	<p>«Профессии»; «Зима. Признаки зимы»; «Зимующие птицы»; «Зимние забавы»</p>	<p>Группа информационно-коммуникативных умений: развивать умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; умение задавать вопросы.</p> <p>Группа регуляционно-коммуникативных умений :умение спокойно отстаивать свое мнение, умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий).</p> <p>Группа аффективно-коммуникативных умений:развивать доброжелательность, взаимопонимания.</p>	<p>До свидания, приезжайте скорей, доброго пути. как у вас дела?</p> <p>Как вас зовут, здравствуйте.</p> <p>Из какого стройматериала лучше построить дом?</p> <p>Спасибо, как вы себя чувствуете?</p> <p>Передайте, и пожалуйста</p>	<p>«Гости»;</p> <p>«Интервью»;</p> <p>«Строители»;</p> <p>«Аптека»</p>
----------------------------	--	---	--	--

Окончание таблицы 3

<p>Февраль-март</p>	<p>«Дружба»; «Овощи»; «Фрукты»; «Семья»</p>	<p>Группа информационно-коммуникативных умений: умение правильно попросить прощения; прощение перед сном; утреннее приветствие; вежливая просьба; как начать разговор, обдумать заранее содержание своего сообщения или беседы, как закончить разговор.</p> <p>Группа регуляционно-коммуникативных умений: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий).</p> <p>Группа аффективно-коммуникативных умений: развивать умения вежливо общаться с педагогом и детьми о своих интересах, друзьях, игрушках, о проведенном выходном.</p>	<p>Здравствуйте, на какой полке стоит молоко? Взвесьте, пожалуйста, 1 кг яблок.</p> <p>Доброе утро, добрый день, спасибо, благодарю, спокойной ночи, добрых снов, всего хорошего; простите.</p> <p>Пожалуйста, извините, можно спросить. Можно, пожалуйста, принести ванильное мороженое.</p>	<p>«Магазин», «Семья»; «В кафе»</p>
---------------------	--	--	---	---

Выделенный нами комплекс игр направлен на решение следующих основных задач: развитие умения вступать в процесс общения, умений ведения диалога, беседы, умений ориентироваться в партнерах, ситуациях общения, умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению, умений помогать и поддерживать тех, с кем общаешься, умений оценить результаты совместного общения, умения проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению.

Целью игр является развитие коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Занятия по развитию речи с включением сюжетно-ролевой игры в ДООУ проводит сурдопедагог 2 раза в неделю.

Сюжетно-ролевая игра выступает как часть занятия, она может стоять в начале занятия, как введение в тему занятия, так и заключительным моментом занятия, переходящим в свободную деятельность детей, контроль за которой будет осуществлять воспитатель, так как игра будет выходить за рамки занятия по развитию речи.

Также данный комплект сюжетно-ролевых игр, рекомендации по их использованию и наглядный материал, предложенный нами, могут использовать родители в совместной деятельности с детьми.

Средствами развития коммуникативных умений в игре являются: проблемные ситуации, где детям необходимо проводить диалог, взаимодействовать друг с другом, помогать, оценивать свою деятельность и деятельность товарища; средства вербального и невербального общения; развитие словарного запаса; средства речевого этикета и т.д.

В результате обучения у детей формируется основа культуры общения – это вежливость, соблюдение принятых в обществе способов выражения доброго отношения друг к другу, форм приветствия, благодарности, извинения, правил поведения в общественных местах.

Основная цель специального обучения не в том, чтобы ребенок заучил какие-либо слова или фразы, а в том, чтобы ребёнок научился их уместно использовать в различных ситуациях общения. Дети старшего дошкольного возраста должны знать, в какой ситуации нужно сказать «спасибо» или «пожалуйста», «здравствуйте» или «до свидания» и т.д.

Усвоение полученного опыта происходит в практике общения. У детей старшего дошкольного возраста возникает желание сказать что-то для того, чтобы достичь поставленной цели. Это «что-то» ребенку «подсказывает» сурдопедагог. Ребенок по примеру педагогов использует слова и фразы и достигает желаемых результатов: ему помогают надеть колготки, дают телефон и т.д. Если ребёнок высказывается неточно, то он не достигает желаемого результата. Ребёнок неоднократно сталкивается с такими ситуациями и постепенно овладевает речевым общением при помощи педагогов.

Методика развития коммуникативных умений у слабослышащих детей направлена на активное усвоение ими способов поведения в разных жизненных ситуациях и соответствующего речевого материала. Стремление к общению может быть вызвано разными потребностями:

- общение ради удовольствия;
- общение с целью получения информации;
- общение с целью передачи информации;
- общение в процессе предметно-практической деятельности (и другой деятельности).

Уровень развития коммуникативных умений напрямую зависит от умения выслушать, принять позицию собеседника, оценить обстановку, находить компромисс. Эти умения дети учатся использовать на занятиях по развитию речи, отрабатывая их на практике: при обучении активной речевой деятельности сурдопедагог предоставляет готовые инструкции для ребенка, инструкции с пропущенными словами с опорой на образцы работ, план

беседы, различные рисунки, эскизы, схемы.

Разнообразие используемых форм, методов и приемов работы по развитию коммуникативных умений позволяет увеличить эффективность обучения, а их практическая направленность формирует основу для вхождения детей в общество.

Главной особенностью предложенного нами комплекса сюжетно-ролевых игр является их направленность на овладение детьми коммуникативными умениями, которые способствуют возникновению речевой активности детей, стимулирующих их к речевому общению. Задания, игры и упражнения, которые представлены в комплексе способствуют развитию коммуникативных умений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста благодаря поддержанию их интеллектуальной деятельности и позитивной мотивации на речевое общение. Принимая участие в играх и беседах, слабослышащий ребенок увеличивает свой словарный запас и использует усвоенные слова в различных ситуациях общения. Составленный нами комплекс сюжетно-ролевых игр направлен на развитие коммуникативных умений.

Благодаря сюжетно-ролевым играм дети учатся вести диалог, как в знакомой, так и в новой для них обстановке; вести себя культурно и уважительно по отношению к участникам общения.

В постановке такой работы важно предусмотреть формирование у детей старшего дошкольного возраста умений самостоятельно пользоваться словарным запасом для того, чтобы доносить собственные мысли и чувства, для целенаправленного отбора с этой целью подходящих словесных средств и уместного применения их не только в знакомой ситуации, но и в сходных с нею.

Для формирования таких умений важно создание в обучении следующих условий, предусмотренных «Программой обучения и воспитания слабослышащих дошкольников» (под ред. Л.П. Носковой). Проанализировав

их, мы создали следующие рекомендации по работе над развитием коммуникативных умений на занятиях по развитию речи:

1. С первоначального периода обучения языку, важно формировать привычки общаться с помощью словесной речи. Становление такой привычки позволяет расширить опыт применения для выражения своих мыслей и чувств уже пройденного словесного материала, а также облегчит усвоение нового. Первоначальное формирование у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста привычки общаться словесной речью наиболее целесообразно тогда, когда исчезает необходимость в закреплении нового речевого материала и сложности ориентирования в ситуации, в которой протекает общение. Осуществление данных условий возможно при организации длительного обучения общению в ходе одной и той же деятельности.

2. Создание на игровых занятиях потребности в разговоре, построенном для реализации учебных целей. Для этого необходимо так организовать занятия, чтобы в игру входили элементы интересной и нужной самим детям деятельности, при этом важно учитывать включение словесной речи в осуществляемую деятельность.

3. Важно развивать самостоятельность детей в выделении ситуации общения и в грамотном построении реплик в ходе общения на основе установления единства знаний, умений и потребностей в использовании словесной речи. К приемам формирования самостоятельности является постепенный переход от оказания помощи в построении сообщений в виде вопросов педагога к самостоятельному владению детьми специальной схемой, включающей вопросы, охватывающие содержание сообщений. Данная схема облегчает не только построение собственных высказываний, но и способствует формированию умения правильно задавать вопросы для обнаружения недостающих звеньев в сообщениях сверстников. Такие упражнения помогают формированию умения самостоятельно вести диалог.

4. Необходимо отметить важность использования сюжетно-ролевых игр по развитию речи при формировании коммуникативных умений у слабослышащих детей. Такие игры должны иметь направленность на формирование словаря, работу над значениями слов и выражений, активизацию словаря.

При организации таких игр необходимо учитывать общие требования и рекомендации:

- при подборе игр необходимо руководствоваться требованиями программ по развитию речи для слабослышащих дошкольников определенного возраста. Важно учитывать задачи работы по развитию речи, тематику и содержание занятий;

- при проведении игр выбор форм речи (устная, письменная, дактильная) определяется требованиями программ по развитию речи;

- при проведении игр с целью развития навыков общения, указанный словарный материал должен входить в состав фраз, структура которых будет зависеть от речевого развития детей. В зависимости от ситуации общения с детьми данный речевой материал можно использовать в виде поручений, вопросов и сообщений;

- в ходе организации игр фронтальная работа должна сочетаться с индивидуальной. Это имеет важное значение для детей, испытывающих сложности в овладении речью.

- в ходе проведения игр необходимо ориентироваться на уровень речевого развития ребенка и его индивидуальные особенности.

Описанные выше приемы способствуют закреплению у детей старшего дошкольного возраста умений вербализации производимых действий и отдельных видов деятельности в форме развернутых связных высказываний, в результате чего дети сохраняют в памяти правильное построение фраз и предложений. Систематическое использование таких заданий будет способствовать развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей

старшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

В ходе проведения экспериментальной работы мы выявили недостаточный уровень развития коммуникативных умений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

На основе анализа методической литературы нами было выделено содержание работы, включающие в себя комплекс игр, наглядный материал и игровые приемы, направленные на овладение дошкольниками коммуникативных умений на занятиях сурдопедагога, а также ряд рекомендаций по организации занятий, которые необходимо выполнять при осуществлении работы с данной категорией детей. Игры отобраны на основании анализа методической литературы авторов: О.В Дыбиной, Е.Л. Черкасовой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой.

При выполнении заданий у детей возникала предрасположенность к педантичному, буквальному отражению в игре действительности. В играх отмечалась стереотипность действий, механическое подражание действиям друг друга. У слабослышащих детей возникали сложности при игровом замещении предметов. Отмечается склонность детей прямо следовать образцу, дети с трудом налаживают словесный контакт, стремятся общаться жестовой речью, не умеют вступать в диалог друг с другом.

Главной особенностью предложенного нами комплекса сюжетно-ролевых игр является их направленность на овладение детьми коммуникативными умениями, которые способствуют возникновению речевой активности детей, стимулирующих их к речевому общению. Задания, игры и упражнения, которые представлены в комплексе способствуют развитию коммуникативных умений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста благодаря поддержанию их интеллектуальной деятельности и позитивной мотивации на речевое

общение. Принимая участие в играх и беседах, слабослышащий ребенок увеличивает свой словарный запас и использует усвоенные слова в различных ситуациях общения.

Мы полагаем, что последовательное использование данного комплекса игр и выделенных нами рекомендаций позволит более успешно и эффективно развивать коммуникативные умения у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

\

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что содержание коммуникативных умений, включает в себя сложные, осознанные коммуникативные действия, основанные на теоретических знаниях и практической готовности к общению, определяется с учетом функций и структуры коммуникативной деятельности. По содержанию данные умения у детей старшего дошкольного возраста объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные умения и умения ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, планировать содержание акта общения, реализовывать задуманное, подбирать вербальные и невербальные средства, оценивать результативность общения и отвечать адаптацией своего коммуникативного поведения.

Научная литература по проблеме исследования свидетельствует о том, что без целенаправленного обучения, коммуникативные умения у детей с нарушением слуха формируются со значительным отставанием от коммуникативных умений слышащих сверстников. В связи с этим возникает необходимость создания специальных условий для развития коммуникативных умений у слабослышащих детей. Педагогам важно учитывать особую значимость дошкольного периода в формировании умений общения; необходимость развития и воспитания дошкольников с учетом знания общих закономерностей развития и индивидуальными особенностями каждого ребёнка; нацелить свою работу на поиск и выбор адекватных путей, средств, методов воспитания.

Нами было проведено исследование по развитию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи. В целях комплексного обследования коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста мы использовали методики Б.Д. Корсунской, Л.П. Носковой по изучению

коммуникативных умений детей. В ходе проведения экспериментальной работы мы исследовали уровень развития коммуникативных умений у детей и выявили недостаточный уровень их развития. Средний уровень развития коммуникативных умений, имеют 4 ребенка, что составляет 67 % от всего количества детей. Дети участвует в общении чаще по инициативе других; умеет слушать и понимать речь; неустойчивое умение пользоваться формами речевого этикета.

Два ребенка имеют низкий уровень, что составляет 33 %, высокого уровня нет. В большинстве случаев дети малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми; испытывают страх перед незнакомыми взрослыми, неумение обратиться к взрослому, равнодушно принимают предложения взрослого, не проявляют своей инициативы; некоторые дети проявляют враждебное отношение к сверстникам.

Результаты констатирующего этапа исследования указали нам на необходимость проведения специальной коррекционной работы по развитию коммуникативных умений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Мы составили комплекс сюжетно-ролевых игр, главной особенностью которого является направленность на овладение детьми коммуникативными умениями, которые способствуют возникновению речевой активности детей, стимулирующих их к речевому общению. Игры, которые представлены в комплексе способствуют развитию коммуникативных умений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста благодаря поддержанию их интеллектуальной деятельности и позитивной мотивации на речевое общение. Также мы составили рекомендации по развитию коммуникативных умений на занятиях по развитию речи, которые могут использовать в своей работе как педагоги, так и родители.

Основываясь на результаты экспериментальной работы, можно сделать следующий вывод: цель работы достигнута, задачи выполнены.

Составленный нами комплекс сюжетно-ролевых игр может быть рекомендован для работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Таким образом, задачи квалификационной работы решены, поставленная цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика [Текст]: учебник для вузов / Л. В. Андреева. – М.: Академия, 2005. – 572 с.
2. Андрущенко, Т.Ю. Коррекционные и развивающие игры для детей 6-10 лет [Текст]: учеб. пособие для вузов / Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабекова. – М.: Академия, 2004. – 93 с.
3. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология [Текст]: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т.Г. Богданова– М.: Академия, 2002. – 222 с.
4. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М., 1983. – 218 с.
5. Боскис, Р.М. Речь и развитие аномальных детей. Основы обучения и развития аномальных детей [Текст] / Р.М. Боскис, Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1965. – 170 с.
6. Бушуева, Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников [Текст]: дис. канд. пед. наук / Г.М. Бушуева. – Калининград, 2003. – 206 с.
7. Волкова, К.А. Использование глухими учащимися устной речи как средства общения во внеклассное время [Текст] / К.А. Волкова // Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха. – М., 1986. – С. 135–141.
8. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 5. – 368 с.
9. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 344 с.
10. Головчиц, Л.А. Игра в жизни детей с нарушениями слуха [Текст] / Л.А. Головчиц // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993. – С. 92–105.

11. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха [Текст] / под ред. Л.А. Головчиц. – М., 2003. – 167 с.
12. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка/ А.В. Запорожец // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 316 с.
13. Зикеев, А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Зикеев. – М.: Педагогика, 1976. – 216 с.
14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 383 с.
15. Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку [Текст] / С.А. Зыков. – М., 1977. – 224 с.
16. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст]: учебное пособие / О.М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 496 с.
17. Колтуненко, И.В. Развитие речи у глухих школьников [Текст]: пособие для учителя / И.В. Колтуненко. – М.: Просвещение, 1980. – 80 с.
18. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1980. – 320 с.
19. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов [и др.] / под ред. Б.П. Пузанова. – 2-е изд., стереотип. – М.: 1999. – 141 с.
20. Леонтьев, А.А. Психологические проблемы массовой коммуникации [Текст]: учебное пособие / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 228 с.
21. Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни [Текст]: учебное пособие / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1988. – 186 с.
22. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст]: учеб. пособие./ Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: РГПУ им. Герцена: изд. «Союз», 2001. – 191 с.

23. Методика работы с детьми, имеющими нарушения слуха [Текст] / С.Б. Волкова. – М.: Медицина, 2003. – 257 с.
24. Мудрик, А.В. Общение, как фактор воспитания школьников [Текст]: дис. д-ра пед. наук / А.В. Мудрик. – М, 1980. – 414 с.
25. Носкова, Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. – М.: Гуманитар: изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
26. Пенин, Г.Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях [Текст]: учебное пособие / Г.Н. Пенин и [др.] / под ред. проф. Г.Н. Пенина, доц. З.А. Пономаревой. – СПб.: КАРО, 2006. – 496 с.
27. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности [Текст]: учебное пособие / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1997. – 308 с.
28. Петрусинский, В.В. Искусство общения в играх [Текст] / В.В. Петрусинский, Е.Г. Розанова, – М.: Владос, 2007. – 157 с.
29. Пономарева, З.А. Использование игровой деятельности для адаптации слабослышащих к общению с окружающими [Текст] / З.А. Пономарева [и др.] // Валеологические аспекты обучения и воспитания слабослышащих. – СПб., 1997.
30. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1993. – 660 с.
31. Рау, Ф.Ф. Устная речь глухих [Текст] / Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1973. – 304 с.
32. Рау, Ф.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих [Текст] / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – М., 1981. – 191 с.
33. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.Е. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.

34. Специальная педагогика [Текст]: учебное пособие для пед. вузов / ред. Н.И. Назаровой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2000. – 396 с.
35. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для пед. вузов [Текст] / В.И. Лубовский [и др.]. / ред. В.И. Лубовский. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 461 с.
36. Сурдопедагогика [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова [и др.] / под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 655 с.
37. Фермановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения [Текст] / Н.И. Фермановская. – М.: Высш. шк., 1989. – 159 с.
38. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
39. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] : учебник для студентов вузов / М.М. Кольцова. – Москва: Сов. Россия, 1973. – 160 с.
40. Бородич, А.М. Методика развития речи детей [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / А.М. Бородич. – Москва: Просвещение, 1981. – 256 с.
41. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада. / Ф.А. Сохин. – Москва: Просвещение, 1979. – 223 с.
42. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
43. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебн. пособие / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
44. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Л. Соцэкгиз, 1934. – 352 с.

45. Боскис, Р. Ф. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р.Ф. Боскис. – М.: Академия педагогических наук, 1963. – 304с.
46. Соловьева, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] / И. М. Соловьев. – М.: Просвещение, 1966. – 213 с.
47. Шиф, Ж.И. Психологические особенности овладения словесной речью у глухонемого школьника [Текст] / Ж.И. Шиф, Д.М. Маянц. – М.: Просвещение, 1949. – 130 с.
48. Речицкая, Е.Г Сурдопедагогика [Текст]: учебник для вузов / Е.Г. Речицкая, Т.Г. Богданова. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 655 с.
49. Зыков, С.А. Проблема формирования у глухонемых детей речи как средства общения [Текст] / С.А. Зыков. – М.: Учпедгиз. – 1955. – С. 23–38.
50. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С.Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 287 с.
52. Филичева, Т.Е. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием [Текст] / Т.Е. Филичева, Чиркина Г.В. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 234 с.
53. Чевелева, Н.А. Приемы развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи [Текст] / Н.А. Чевелева. – М.: Изд-во МГЗПИ, 1986. – 187 с.
54. Обухова, Т.И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха [Текст]: учеб. метод. пособие / Т.И. Обухова. – М.: БГПУ, 2007. – 54 с.
55. Эльконин, Д.Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1958. – 234 с.
56. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст]: для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей

вузов / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 447 с.

57. Коммуникативные навыки как условие социализации ребёнка) / Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 4 (29). – С. 129–132.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи

Игра «Автобус»

Цель: учить детей брать роль водителя, кондуктора, пассажиров, учить выполнять игровые действия, соблюдать их последовательность, учить взаимодействовать между собой, воспитывать культуру поведения в транспорте.

Задачи по развитию коммуникативных умений: развивать умение ориентироваться в партнерах, ситуациях общения, умение взаимодействовать друг с другом

Оборудование: строительный материал, руль, билеты, деньги, сумка для кондуктора.

Ход игры: из строительного материала педагог предлагает детям построить автобус. Дети распределяют между собой роли. Водитель автобуса управляет автобусом, вращает руль, подаёт сигнал, делает остановки, объявляет их. Кондуктор продает билеты, проверяет проездные билеты, следит за порядком в салоне автобуса, отвечает пассажирам на вопросы, где удобнее им выйти. Пассажиры садятся в автобус, покупают билеты, выходят на остановках, уступают места старшим, пассажирам с детьми, помогают им выйти из автобуса, соблюдают правила поведения в общественном транспорте, общаются.

Игра «Ателье».

Цели: формировать умение детей делиться на подгруппы в соответствии с сюжетом и по окончании заданного игрового действия снова объединяться в единый коллектив. Воспитывать уважение к труду швеи, модельера, закройщика, расширять представления о том, что их труд коллективный, что от добросовестной работы одного человека зависит качество труда другого. Развивать умения применять в игре знания о способах измерения.

Задачи по развитию коммуникативных умений: развивать умение излагать свои мысли, выполнять действия (логично, последовательно, развернуто), развивать диалогическую речь детей.

Ход игры: выбор и обсуждение модели с модельером, подбор материала; закройщики снимают мерки, делают выкройку; приемщица оформляет заказ, определяет сроки выполнения заказа; швея выполняет заказ, проводит примерку изделия; заведующая ателье следит за выполнением заказа, разрешает конфликтные ситуации при их возникновении; кассир получает деньги за выполненный заказ; может действовать служба доставки.

Оборудование: швейные машинки; журнал мод; швейные инструменты (сантиметр, нитки, образцы ткани, и др.); фурнитура; выкройки; бланки заказов; «манекены».

Игра «Парикмахерская»

Цель: учить детей брать на себя роль парикмахера, клиента.

Задачи по развитию коммуникативных умений: умение ориентироваться в партнерах, ситуациях общения (начать разговор,

соблюдать правила культуры общения в отношениях с парикмахером, посетителем).

Оборудование: парикмахерская зона, все принадлежности.

Ход игры: дети распределяют между собой роли парикмахера, посетителей и совершают действия в соответствии с выбранной игровой ролью. Парикмахер может быть женским, мужским, детским и так далее, в зависимости от числа участников. Педагог объясняет кто, что делает, следит за игрой, вносит изменения.

Игра «Гости»

Цель: закрепить культурные навыки, сообщить детям некоторые знания по домоводству (уборка комнаты, сервировка стола).

Задачи по развитию коммуникативных умений: развивать доброжелательность, взаимопонимание.

Оборудование: кукольная посуда, воображаемое угощение, предметы-заместители; столы со скатертями, чайные приборы, вазы, чай, пироги.

Ход игры: педагог может проводить игру в разных вариантах. Ребята могут играть в своей группе в воображаемой ситуации, а могут пригласить гостей из другой группы.

Подготовку к игре педагог начинает с беседы, в которой сообщает, что правила игры требуют, чтобы хозяева были вежливы по отношению к гостям, предупредительны, употребляли вежливые слова: «будьте добры», «пожалуйста», «спасибо», «кушайте на здоровье» и, т. д. После этого все игровые действия разворачиваются вокруг подготовки к приему гостей и заботы о них. Педагог сообщает ребятам, что перед приходом гостей хозяева должны убрать квартиру, украсить ее цветами,

накрыть на стол, правильно расставить приборы. Затем взрослый предлагает ребятам договориться, как они встретят гостей, чем их займут. По окончании игры педагогу необходимо коллективно обсудить все ошибки, допущенные хозяевами или гостями.

Игра «Интервью»

Цель: Развитие речевой активности и быстроты мышления, сообразительности и находчивости. Закрепление у детей представления о том, что все люди непохожи друг на друга. Формирование умения использовать знания в соответствии с обстоятельствами.

Задачи по развитию коммуникативных умений: развивать умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; умение задавать вопросы.

Оборудование: Игрушечный компьютер, книги, микрофон, тематические карточки, таблица “Схема интервью”.

Ход игры:

Педагог сообщает детям, что сегодня они будут играть в игру, которая называется “Интервью”. Обращает внимание на то, как подготовлена группа. Здесь есть стол с компьютером и литературой, установлен микрофон. За столом будут находиться учёные, которым вы сможете задать интересующие вас вопросы. Другие участники игры будут журналистами, т.е. теми, кто будет задавать вопросы. Педагог знакомит детей со схемой интервью и правилами, в котором говорится о том, что важно дослушать говорящего до конца, не перебивать, благодарить за ответ, задавать четкие и содержательные вопросы.

Игра «Строители»

Цель: познакомить детей со строительными профессиями, обратить внимание на роль техники, облегчающей труд строителей, научить детей сооружать постройку несложной конструкции, воспитать дружеские взаимоотношения в коллективе, расширить знания детей об особенностях труда строителей.

Задачи по развитию коммуникативных умений: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий).

Оборудование: крупный строительный материал, машины, подъемный кран, игрушки для обыгрывания постройки, картинки с изображением людей строительной профессии: каменщика, плотника, крановщика, шофера и т. д. **Ход игры:** педагог предлагает детям построить большой, просторный дом, где бы могли поселиться игрушки. Дети вспоминают, какие бывают строительные профессии, чем заняты люди на стройке. Они рассматривают изображения строителей и рассказывают об их обязанностях. Затем дети договариваются о постройке дома. Распределяются роли между детьми: одни – строители, они строят дом; другие – водители, они подвозят строительный материал на стройку, один из детей – крановщик. В ходе строительства следует обращать внимание на взаимоотношения между детьми. Дом готов, и туда могут вселяться новые жители. Дети самостоятельно играют.

Игра «Аптека»

Цель: учить детей выполнять роль аптекаря, кассира, посетителей аптеки, учить выполнять игровые действия, соблюдать их последовательность, учить взаимодействовать между собой.

Задачи по развитию коммуникативных умений: развивать умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; умение задавать вопросы.

Оборудование: игрушечное оборудование аптеки.

Ход игры: педагог выясняет знания детей об аптеке. Затем предлагает детям оборудовать аптеку. Распределяет роли, первоначально роль аптекаря берет на себя. Дети по очереди получают чеки в кассе, затем подходят к аптекарю, аптекарь даёт рекомендации, рассказывает о назначении лекарств. Затем роль аптекаря предлагается кому-то из детей.

Игра «Магазин»

Цель: вызвать у детей интерес к профессии продавца, формировать навыки культуры поведения в общественных местах, воспитывать дружеские взаимоотношения.

Задачи по развитию коммуникативных умений: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий).

Ход игры: Водитель привозит на машине товар, грузчики разгружают, продавцы разлаживают товар на полках. Директор следит за порядком в магазине, заботится о том, чтобы в магазин во время завозился товар, звонит на базу, заказывает товар. Приходят покупатели. Продавцы предлагают товар, показывают, взвешивают. Покупатель оплачивает покупку в кассе, получает чек. Кассир получает деньги, пробивает чек, дает покупателю сдачу, чек. Уборщица убирает помещение.

Игра «Семья»

Цель: побуждать детей творчески воспроизводить в играх быт семьи. Совершенствовать умение самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку. Раскрывать нравственную сущность деятельности взрослых людей: ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда.

Задачи по развитию коммуникативных умений: развивать умения вежливо общаться со взрослым и детьми о своих интересах, друзьях, игрушках.

Роли: мама, папа, дети, бабушка, дедушка.

Оборудование: предметы домашнего обихода, куклы

Игровые проблемные ситуации: «Когда мамы и папы нет дома» (забота о младших, выполнение посильной домашней работы), «Мы готовимся к празднику» (совместные дела с семьей), «Встречаем гостей» (правила приема гостей, поведение в гостях), «Наш выходной день» и др. Вносить в игру элементы труда: стирка кукольного белья, починка одежды, уборка помещения. По ходу игры подбирать, менять игрушки, предметы, конструировать игровую обстановку с помощью разнообразного

подсобного материала, использовать собственные самоделки, применять природный материал.

Игра «В кафе»

Цель: учить культуре поведения в общественных местах, уметь выполнять обязанности повара, официанта.

Задачи по развитию коммуникативных умений: развивать умение вежливо выражать свою просьбу; умение правильно начать разговор, обдумать заранее содержание своего сообщения или беседы, как закончить разговор.

Оборудование: необходимое оборудование для кафе, игрушки-куклы, деньги.

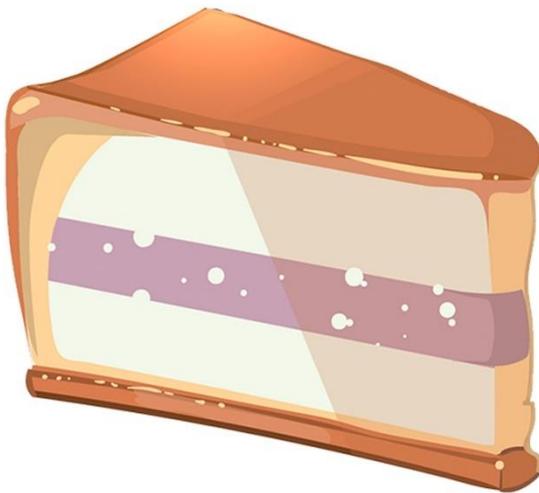
Ход игры: в гости к детям приходит Буратино. Он познакомился со всеми детьми, подружился с другими игрушками. Буратино решает пригласить своих новых друзей в кафе, чтобы угостить их мороженым. Все отправляются в кафе. Там их обслуживают Официанты. Дети учатся правильно делать заказ, благодарят за обслуживание.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Дидактический материал к сюжетно-ролевым играм по
формированию коммуникативных умений у слабослышащих детей
старшего дошкольного возраста

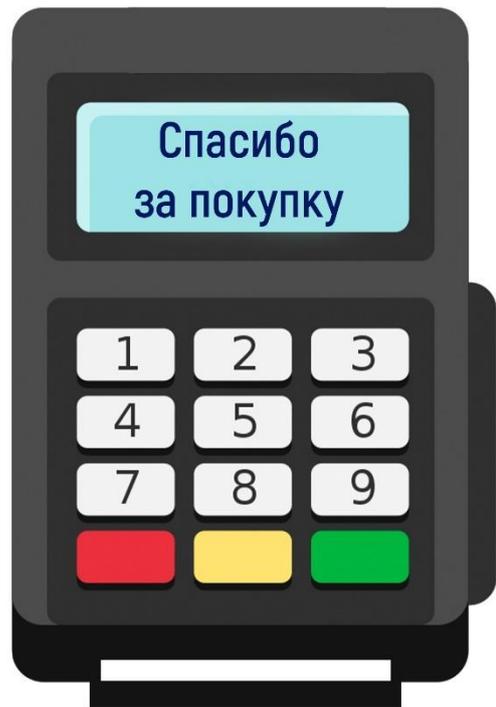
Игра «Кафе»













Игра «Аптека»











Игра «Интервью»



Игра «Парикмахерская»

