



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

Тема выпускной квалификационной работы
**«Развитие разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного
возраста на занятиях по развитию речи»**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата/магистратуры
«Дошкольная дефектология»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

87,07 % авторского текста
Работа реком. к защите пр. л. 8

рекомендована/не рекомендована
« 9 » 03 2022г.

зав. кафедрой СПиПМ
(название кафедры)

Дружинина Л.А.

Выполнила:

студентка группы ЗФ-506/102-5-1
Соколова Анна Вадимовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент

Осипова Лариса Борисовна

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ...	7
1.1 Понятие «разговорная речь» в психолого-педагогической литературе ..	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика глухих детей старшего дошкольного возраста.....	15
1.3 Особенности развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста.....	24
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	38
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	40
2.1 Методика изучения разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста.....	40
2.2 Состояние разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста	45
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи	50
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	62
ПРИЛОЖЕНИЕ	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

В психологии, философии и педагогике речь и язык традиционно рассматривают как связующее звено, в котором сходятся различные линии психического развития – мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, речь служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом развития разговорной речи, становления и развития всех её сторон – фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение разговорной речью в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития.

Учить ребенка говорить – это значит формировать его речь. Эта задача входит как составная в общую задачу развития речи детей дошкольного возраста.

Среди психологов, педагогов, лингвистов, которые изучали проблему развития разговорной речи дошкольников, были: В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, А.Л. Леонтьев, А.А. Пешковский, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, Л.В. Щерба, Д.Б. Эльконин.

Формирование правильной разговорной речи является одной из основных задач дошкольного образования. Речевая деятельность немислима без познания, без освоения ребенком окружающего мира.

В дошкольном возрасте расширяется круг общения детей. Становясь более самостоятельными, дети выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка

полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка. Причиной, по которой необходимо развивать речь детей, является потребность общения человека с окружающими его людьми. Развитие разговорной речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного становления ребёнка.

Известно, что речь находится в непосредственной связи и взаимозависимости со слухом. При нарушении слуха разговорная речь страдает.

Особенности разговорной речи глухих детей широко освещены в психологической и лингвистической литературе (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, О.Б. Сиротина, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и др.).

Работа по развитию разговорной речи должна занимать одно из центральных мест в обучении дошкольника. Это объясняется тем, что глухие дети без специального обучения не могут овладеть языком, так как не слышат речи и не могут, как слышащие дети, подражая взрослым овладеть ею.

Обучение разговорной, а затем связной речи у таких детей решает основную задачу – развитие речи как средства общения, отмечал С.А. Зыков [15].

Р.М. Боскис в своих трудах говорил о том, что у глухих детей нарушено слуховое восприятие, не формируется речь, очень малый опыт общения, что и обуславливает недостаточное развитие разговорной речи. В связи с этим необходимо осуществлять коррекционную работу по развитию у них разговорной речи, которая представляла бы собой полноценное средство общения и орудие мышления [5].

Н.И. Беловая, Э.И. Леонгард, Т.В. Пелымская, Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, А.Д. Салахова, Н.Д. Шматко и др. в своих работах изучили особенности разговорной речи глухих детей, а также разработали методические

рекомендации по её развитию.

Однако в настоящее время существует потребность к оптимизации средств развития разговорной речи глухих детей на занятиях дефектолога. Большие потенциальные возможности по формированию разговорной речи имеют занятия по развитию речи.

Исходя из всего вышесказанного, нами была сформулирована тема исследования: «Развитие разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи».

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможность и целесообразность развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

Объект исследования: разговорная речь глухих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности развития разговорной речи глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста.
3. Составить комплекс дидактических игр по развитию разговорной речи и показать особенности его использования на занятиях по развитию речи.

Методы исследования: анализ теоретических источников, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 470 г. Челябинска, в исследовании приняли участие 6 глухих детей старшего дошкольного

возраста.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

1.1 Понятие «разговорная речь» в психолого-педагогической литературе

Речь – это исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определенных правил. Правила языкового конструирования имеют этноспецифические особенности, которые выражаются в системе фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения на данном языке. Речь тесно интегрирована со всеми психическими процессами человека.

Понятие «речь» не столь однозначно представлено в литературе. Совсем непродолжительный период в отечественной науке (психологии) речь рассматривалась как психическое явление, как самостоятельная высшая психическая функция, как культурная форма поведения (Л.С. Выготский) [8]; как «форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности» (С.Л. Рубинштейн) [32]; «своеобразный, специфический человеческий способ формирования и формулирования мысли посредством языка» (А.Н. Леонтьев) [23]; как «одна из форм коммуникации людей, которая обеспечивает формирование, передачу и восприятие информации» (Л.А. Орбели) [27].

В ранних работах С.Л. Рубинштейна речь рассматривалась как «язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания», при этом он указывал, что речь не тождественна языку «так же, как индивидуальное сознание отлично от общественного сознания, психология от идеологии...». Позже речь была представлена им как «средство

сознательного воздействия и сообщения, осуществляемых на основе семантического содержания речи». По мнению С.Л. Рубинштейна, сознательной речь может стать только в случае осознания говорящим цели. Следует обратить внимание на указание о том, что речь есть только там, где есть семантика, значение, имеющие материальный носитель в виде звука, жеста, зрительного образа и т.д. Рассматривая отношение мышления и речи, Рубинштейн, придерживался мнения о неправомерности сведения мышления к речи, признавая ведущие позиции за мышлением [32].

Интересен взгляд на развитие речи Д.Б. Эльконина. Он говорил: «интенсивное развитие речи в раннем возрасте свидетельствует о том, что речь надо рассматривать не как функцию, а как особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как он овладевает другими орудиями (ложкой, карандашом и пр.). Развитие речи – это «веточка» в развитии самостоятельной предметной деятельности. И во многом это развитие зависит от тех условий, в которых происходит воспитание ребенка» [42].

Однако наиболее целостно речь как психологическое понятие была представлена в теориях Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Л.С. Выготским речь рассматривалась в контексте понятия «высшая психическая функция».

Разделяя психические функции на натуральные и культурные, Л.С. Выготский называл натуральными психические процессы, осуществляющиеся без опосредования, а высшими такие психические функции, которые осуществляются благодаря вспомогательным средствам. Высшие психические функции представляют активную форму личности в её проявлениях. Высшие психические функции рассматриваются в культурно-исторической теории именно как высшая форма поведения, отличающаяся от элементарного сознания употреблением искусственных стимулов в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями. «В младенческом возрасте заложены генетические корни двух основных культурных форм поведения – употребление орудий и человеческой речи» [8].

Разнообразные признаки лежат в основе многочисленных классификаций форм и видов речи. В.А. Ковшиков выделил следующую классификацию речи:

- внешняя устная (включая диалогическую, монологическую и полилогическую формы);
- внешняя письменная и внутренняя речь;
- автономная, эгоцентрическая, внутренняя речь;
- экспрессивная и импрессивная формы;
- неавтоматизированная и автоматизированная;
- ситуативная, контекстная и внеситуационная;
- рациональная и эмоциональная;
- обиходная, деловая и т.д. [16].

В своей работе, более подробно, мы раскроем особенности внешней устной, ситуативной, контекстной и внеситуационной речи.

Внутренняя речь – скрытая вербализация, сопровождающая процесс мышления. Его проявления наиболее очевидны при мысленном решении различных задач и планировании, внимательном слушании речи других людей, чтении вслух текстов, запоминании и припоминании. С точки зрения внутренней речи происходит логическое упорядочивание воспринимаемых данных, их классификация в определенную систему понятий, самоинструкция, анализ своих действий и переживаний [2].

По своей логико-грамматической структуре, которая в основном определяется содержанием мысли, внутренняя речь представляет собой обобщенные смысловые комплексы, состоящие из фрагментов слов и предложений, с которыми группируются различные зрительные образы и условные знаки. При столкновении с трудностями или противоречиями внутренняя речь приобретает расширенный характер и может стать внутренним монологом, шепотом или громкой речью, в которой легче осуществлять логический и социальный контроль [13].

Внешняя речь включает устную (диалогическую и монологическую).

Диалог (от греч. *dialogos* – разговор, беседа) – это вид речи, состоящий в попеременном обмене знаковой информацией (включая паузы, молчание, жесты) двух или более субъектов.

Диалогическая речь – разговор, в котором участвуют как минимум два собеседника. Диалогическая речь, психологически наиболее простая и естественная форма речи, возникает при непосредственном общении нескольких собеседников и состоит в основном из обмена репликами.

Реплика – ответ, возражение, комментарий на слова собеседника, характеризуется краткостью, наличием вопросительных и ирритативных предложений, синтаксически нераспространенных конструкций.

Диалогическая речь – это речь поддерживаемая; собеседник ставит в ходе ее уточняющие вопросы, подавая реплики, может помочь закончить мысль. Разновидностью диалогического общения является беседа, при которой диалог имеет тематическую направленность [28].

Характерной особенностью диалога является эмоциональный контакт говорящих, их взаимное влияние через мимику, жесты, интонацию и тембр голоса. В повседневном диалоге партнеры не заботятся о форме и стиле высказывания и открыты. Участники публичного диалога учитывают присутствие аудитории и строят свою речь в литературном ключе. В повседневной и обычной беседе диалогическая речь не планируется. Она поддерживается речью. Направленность беседы и ее результаты во многом определяются тем, что говорят участники, их замечаниями, комментариями, согласием или несогласием. Но иногда разговор специально организован для решения конкретного вопроса, и в этом случае он целенаправлен [6].

Диалогическая речь обычно предъявляет меньше требований к построению связного и развернутого высказывания, чем монологическая или письменная речь; специальной подготовки не требуется. Это объясняется тем, что собеседники находятся в одинаковой ситуации, воспринимают одни и те же факты и события, а потому понимают друг

друга относительно легко, иногда с полуслова. Им не нужно выражать свои мысли в развернутой словесной форме. Важным требованием к соучастникам диалогической речи является умение выслушать высказывания партнера до конца, понять его возражения [9].

Монолог – это тип речи, имеющий тему и представляющий собой сложное синтаксическое целое, которое структурно совершенно не связано с речью собеседника. Монологическая речь – это речь человека, излагающего свои мысли в течение относительно длительного периода времени, или последовательное связное изложение человеком системы знаний.

Монологическую речь характеризует:

- последовательность и доказательства, обеспечивающие связность мысли;
- грамматически правильное построение фраз;
- выразительность вокальных средств.

Монологическая речь сложнее диалогической по содержанию и всегда предполагает достаточно высокий уровень языкового развития говорящего. Существует три основных типа монологической речи: повествование (рассказ, сообщение), описание и аргументация, которые в свою очередь делятся на подтипы со своими лингвистическими, композиционными и интонационно-экспрессивными особенностями. При нарушениях речи монологическая речь нарушена в большей степени, чем диалогическая [4].

Полилогическая речь или групповая речь, представляет собой весьма своеобразную форму осуществления речевой деятельности, объединяющую в себе компоненты диалогической и монологической речи. Полилог («многоголосие») реализует коллективную форму массовой коммуникации; он активно используется при проведении различных общественных и культурно-массовых мероприятий.

По форме полилогическая речь представляет собой развернутый и

усложненный диалог, речевое общение, участниками которого являются не двое или трое, а сразу много людей [25].

Также, можно отметить, что речь выполняет ряд функций:

- обозначения – каждое слово, предположение имеют определенное содержание;
- сообщения – передача сведений, знаний, опыта;
- выражения – обнаружение через интонацию, ударения, построение, использование сравнений, пословиц и т.п. чувств, потребностей, отношений;
- воздействия – побуждение к выполнению задач, проявлению активности, к изменению взглядов.

Современные психолингвисты во всех этих случаях рассматривают речь как «вид реализации речевой деятельности» (В.А. Ковшиков, В.П. Глухов). Тем не менее, А.Н. Леонтьев указывал позже, что «строго говоря, речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-то деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую. С одной речью человеку делать нечего: она не самоцель, а средство, орудие, хотя и может по-разному использоваться в разных видах деятельности...» [23].

Большое значение взаимодействию речи и мышления придавал А.В. Запорожец. Приводя примеры исследований речи детей раннего возраста, он подчеркивал, что только в дошкольном возрасте складывается сложная система речевых связей. Ученый отмечал, что «речь, слово, лишенное смысловой функции, не связанное с мыслью, перестает быть речью, словом превращается в пустой звук. Речь и мышление находятся в единстве, и без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь» [14].

О.С. Ушакова говорит о том, что выделяют три основных направления разработки психолого-педагогических проблем развития

разговорной речи дошкольников, совершенствования содержания и методов обучения родному языку.

Во-первых, структурное (формирование разных уровней системы языка: фонетического, лексического, грамматического); во-вторых, функциональное (формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции: развитие речи, речевого общения); в-третьих, когнитивное, познавательное (формирование способностей к элементарному осознанию явлений языка и речи). Все три направления взаимосвязаны, так как связаны с разными сторонами развития разговорной речи дошкольников [39].

Дети дошкольного возраста постепенно учатся строить словосочетания и предложения в соответствии с правилами грамматики. Уже к младшему дошкольному возрасту ребенок использует основные грамматические закономерности: изменяет слово по падежам, числам, лицам, употребляет все времена глагола, использует простые и сложные (союзные и бессоюзные) предложения. Постепенно ребенок овладевает системой морфологических средств оформления грамматических категорий, типами склонений и спряжений, способами словоизменения и словообразования, учится строить более сложные предложения. Тем не менее разговорная речь детей характеризуется большим количеством грамматических ошибок.

В дошкольном возрасте интенсивно развивается синтаксическая сторона разговорной речи. В речевых высказываниях младших дошкольников преобладают простые предложения, в начале предложений они часто используют частицы «а», «и», «вот». Союзные и бессоюзные сложносочиненные предложения употребляются чаще только при дословном пересказе. Используются также элементарные сложноподчиненные предложения, союзная связь в которых часто заменяется интонацией [43].

В среднем дошкольном возрасте в разговорной речи также

преобладают простые предложения, но более сложные по структуре, встречаются предложения с однородными членами. В сложносочиненных предложениях могут использоваться вводные слова, союз «не». В сложноподчиненных предложениях появляются придаточные предложения причины, сравнительные и реже условные. В среднем дошкольном возрасте дети могут использовать в разговорной речи обобщающие слова и однородные дополнения [1].

В разговорной речи старших дошкольников увеличивается количество распространенных предложений с однородными членами, обобщающих слов и возрастает объем простых и сложных предложений. В конце дошкольного возраста ребенок использует почти все союзы, однако в разговорной речи большинства детей доминируют простые предложения [12].

Совершенствуется также коммуникативная функция разговорной речи дошкольника. Разговорная речь становится более связной. Ситуативная речь, которая является основной формой разговорной речи дошкольника, дополняется контекстной разговорной речью, характеризующейся тем, что ее понимание собеседником является возможным на основе одних только языковых средств и не требует опоры на конкретную ситуацию. Контекстная разговорная речь предполагает развернутое, полное, логически последовательное изложение, новые грамматические формы. Ребенок пользуется и ситуативной, и контекстной разговорной речью, что определяется характером общения и сообщаемого содержания. При пересказывании ситуативность речи снижается, при опоре на наглядность – возрастает. Контекстность разговорной речи выше при изложении повествовательной, эмоционально нейтральной информации, ниже – при передаче эмоционально окрашенных событий [18].

В дошкольном возрасте начинает развиваться объяснительная разговорная речь, характеризующаяся определенной последовательностью

взаимосвязанных звеньев. Данный вид разговорной речи предполагает определенный объем знаний о предметах и действиях с ними и требует способности изложить эти знания понятно для других слушателей.

В процессе целенаправленного обучения начинается усвоение детьми грамоты – чтения и письма. Основным результатом обучения грамоте в дошкольном возрасте является не достижение плавного чтения, а сформированность умений в работе над звуковой стороной слова, свободная ориентация в словесном составе предложения и звуковом составе слова [17].

Таким образом, дошкольное детство является периодом интенсивного речевого развития. Усложняются коммуникативные формы и функции языковой деятельности, усваиваются практические речевые навыки, начинается осознание речевой действительности. В свою очередь, более развитая разговорная речь обеспечивает выполнение более сложных видов деятельности, способствует решению более сложных коммуникативных задач и совершенствованию других психических процессов.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика глухих детей старшего дошкольного возраста

Слух играет важную роль в интеллектуальном и речевом развитии ребенка. Ребенок с сохранным слухом слышит речь взрослых, подражает ей и учится самостоятельно говорить. Слушая объяснения взрослого, малыш знакомится с окружающим миром, овладевает сложным познанием действительности, усваивает значения многих слов. С помощью слуха он может контролировать собственную речь и сравнивать с речью окружающих, так он усваивает не только правильное звукопроизношение, но и лексико-грамматические средства языка.

В дальнейшем сохранный физический слух является необходимым условием для овладения чтением и письмом. Медицинские исследования

причин нарушения слуха указывают на инфекционные заболевания, токсические поражения, сосудистые расстройства, механические, акустические или контузионные травмы и т.д. Глухота и тугоухость могут быть наследственными, врожденными и приобретенными [3].

Нарушения слуха в раннем и дошкольном возрасте оказывает особенно сильное влияние на последующее развитие ребенка. В сложной структуре развития глухого ребенка наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов. Различные стороны психического развития глухих детей в раннем дошкольном возрасте являлись предметом научных исследований Р.М. Боскис, Г.Л. Выгодской, Б.Д. Корсунской, Т.В. Розановой, Ж.И. Шиф и др.

Психолого-педагогическая классификация детей с нарушением слуха важна для организации их обучения и воспитания, в частности – для определения типа учреждения, в котором должен обучаться такой ребенок.

В основу ряда классификации нарушений слуха положены различные факторы.

Наиболее распространенной в дошкольных учреждениях и школах для детей с нарушением слуха является классификация Л.В. Неймана (1977). В ней учитывается степень поражения слуховой функции и возможности формирования речи при таком состоянии слуха [33].

Л.В. Нейман выделил два вида слуховой недостаточности: тугоухость и глухота.

Под глухотой понимается такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладения речью (спонтанное формирование речи) оказывается невозможным.

В зависимости от объема воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют четыре группы глухих детей, имеющих остатки слуха:

– 1-я группа – дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты, т.е. 125-250 Гц;

- 2-я группа – дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;
- 3-я группа – дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;
- 4-я группа – дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т.е. 2000 Гц и выше [34].

Дети с минимальными остатками слуха (первая и вторая группы глухоты) оказываются способны воспринимать лишь очень громкие звуки на небольшом расстоянии (громкий крик, гудок паровоза). Глухие дети, имеющие третью и четвертую группы в состоянии воспринимать и различать на небольшом расстоянии значительно больше звуков, разнообразных по своей частотной характеристике, а также различать речевые звучания – несколько хорошо знакомых лепетных или полных слов.

Важно учитывать возможность самостоятельного овладения речью при данном состоянии слуха, т.е. без специального обучения. Группа детей с нарушениями слуха исключительно разнообразна и по уровню речевого развития, что обусловлено сочетанием следующих факторов: степенью нарушения слуха, временем возникновения слухового дефекта, педагогическими условиями, в которых находился ребенок после появления нарушения слуха; индивидуальными особенностями ребенка [41].

Отличается и прямая взаимосвязь между снижением слуха и состоянием речи: чем больше потеря слуха, тем сильнее страдает речь ребенка, а при тяжелых нарушениях она вообще не развивается без специального обучения. В соответствии с этими критериями, Г.М. Боскис выделила две основные группы детей – глухие и слабослышащие [5].

К группе глухих относят детей со степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею.

Среди них выделяют:

1. Ранооглохших. В эту группу входят дети, родившиеся с нарушенным слухом, либо потерявшие слух до начала речевого развития или в раннем детстве. Обычно сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать сильные резкие звуки.

2. Позднооглохших. Это дети, сохранившие в той или иной мере речь, потерявшие слух в том возрасте, когда она уже была сформирована. Главной задачей в работе с ними является закрепление уже имеющихся речевых навыков, предохранение потери речи и обучение чтению с губ [20].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что глухота вызывает вторичные изменения в психическом развитии ребенка – более медленное и протекающее с большим своеобразием развитие речи. Нарушение слуха и речевое недоразвитие влекут за собой изменения в развитии всех познавательных процессов ребенка, в формировании его волевого поведения, эмоций и чувств, характера и других сторон личности.

Большое значение для компенсации нарушений слуха приобретает зрительное восприятие. У глухих детей наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. При зрительном восприятии им труднее совершить единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа и синтеза может привести к неверному объединению элементов.

Зрительное восприятие предметов в практической предметно-манипулятивной деятельности детей с нарушениями слуха отличается некоторыми особенностями. У глухих детей дошкольного возраста появляются целостные образы предметов, что даёт им возможность справляться со складыванием разрезных картинок из 2-5 частей. Способность складывать разрезную картинку указывает на наличие анализа и синтеза в процессе зрительного восприятия. По данным А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской и Э.И. Леонгард, половине детей 4-го года жизни удаётся сложить картинку из двух-трёх частей, половине детей

старше шести лет из пяти частей [7; 2;, 28].

Таким образом, более сложные процессы, требующие не только наличия зрительного образа, но и способности синтезировать целое, формируются у глухих детей медленнее, им труднее даётся единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа часто приводит к неверному объединению элементов. Для точного восприятия формы предмета важно выделять его контур. Умение узнавать предмет по контуру формируется постепенно, так как требует определённого уровня развития анализа и абстракции.

Особенности развития процессов восприятия отчетливо проявляются при анализе восприятия изображений глухими детьми. Они испытывают трудности в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами; не всегда понимают изображённое движение предметов; у них возникают трудности с восприятием предметов в необычном ракурсе, контурных изображений предметов; дети могут не узнать предмет, если он частично закрыт другим [26].

Зрительное восприятие для глухого ребенка – это главный источник представлений об окружающем мире, важное средство для развития возможностей для общения с людьми, восприятия обращенной к ним речи.

В дошкольном возрасте у глухих детей, так же как у их слышащих сверстников, ведущим видом внимания является произвольное. Оно вызывается интересными, новыми и необычными для ребенка предметами, и явлениями. Устойчивость внимания с возрастом меняется: если поначалу ребенок не может заниматься каким-либо делом более 3 минут, то к концу дошкольного возраста это время измеряется уже 10-12 минутами, а при смене заданий, в конце данного периода, может достигать 40 минут [31].

У глухих детей гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например,

восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека. Ежесекундная фиксация мимики лица и положения губ говорящего требует напряжения внимания, что ведет к утомлению и потере устойчивости внимания. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, больше времени им требуется на «вработывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок [40].

Процесс запоминания у глухих детей так же, как у слышащих, опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности зрительного восприятия глухих влияют на эффективность их образной памяти, в окружающих предметах и явлениях они отмечают часто несущественные признаки [10].

Исследования Т.В. Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих детей. В дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов, в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем их слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или функциональному назначению. При дальнейшем обучении разница со слышащими детьми в успешности запоминания постепенно уменьшается [31].

По характеру произвольного запоминания можно заключить, что в памяти глухих детей образы предметов в меньшей степени организованы, чем у слышащих. Глухие дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти.

Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур глухими детьми показали, что у них сложившиеся в опыте системы образов оказываются менее дифференцированными и

менее прочными. Например, в своих исследованиях Т.В. Розанова отмечает, что при запоминании схематичных фигур имеющееся между ними объективное сходство затрудняло запоминание каждой из них, приводило к тому, что вместо какой-то определенной фигуры глухой дошкольник рисовал такую, которая отдаленно напоминала любую из них. При этом глухие дошкольники реже пользовались словесными обозначениями как средством для запоминания, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризовали объект, вследствие чего мысленный синтез и сравнение образов предметов были затруднены [33].

Все перечисленные особенности произвольного и произвольного запоминания наглядного материала глухими детьми накладывают отпечаток и на прочность запоминания, т.е. длительность хранения материала в памяти. У глухих детей изменение образов, хранящихся в памяти, совершается одновременно в двух направлениях: в направлении потери своеобразия запомнившегося объекта и в направлении усиления этого своеобразия. У слышащих детей более длительно и устойчиво сохраняются точные образы объектов.

Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. По данным А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской и Э.И. Леонгард, 70 % таких детей позже срока начинают держать голову, позднее, чем положено, начинают сидеть, стоять и ходить. Задержка самостоятельной ходьбы отмечается у 50 % детей. Некоторая неустойчивость, трудности сохранения равновесия, недостаточная координация движений сохраняются у многих на протяжении всего дошкольного возраста. У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата. Это объясняется тем, что потеря слуха делает менее полным процесс отражения выполняемых действий и менее точной и быстрой их корректировку, что влияет на скорость выполнения действий. Для таких детей характерно более медленное овладение двигательными навыками [7;

22; 28].

Особенности развития моторики проявляются как в передвижении, так и в действиях с предметами. В. Флери писал: «Их поступь вообще неловка и тяжка, они своими ногами не ступают на землю, но как бы только ударяют оную или тащат их небрежно». Потеря слуха создает более сложные условия для развития двигательной чувствительности. Слуховой контроль помогает выработке четких, плавных и размеренных движений, его отсутствие приводит к трудностям их формирования. У глухих детей компенсация отсутствующего слухового контроля может совершаться за счет увеличения роли зрительного, тактильно-вибрационного и двигательного восприятий, для чего нужно заботиться о развитии у таких детей двигательного контроля за качеством своих движений [40].

Особенности развития речи у глухих детей накладывают определенный отпечаток на становление их движений, в частности – на высшие формы регуляции движений. Развитие произвольных движений начинается с того, что ребенок учится подчинять свои движения словесно сформулированным требованиям окружающих. Затем слово становится средством организации движений, упорядочивает их, делает более организованными и дифференцированными. Двигательные навыки, складывающиеся у детей в условиях развернутой речевой деятельности, имеют более обобщенный характер, легче переносятся в новые условия (А.В. Запорожец). У глухих детей вследствие более позднего формирования словесной речи развитие произвольной регуляции движений задерживается [14].

Кожные ощущения возникают при непосредственном контакте предмета с кожей. Из всех видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные ощущения.

Колебания вибрирующих предметов распространяются в воздушной среде, твердом теле и жидкости. В том случае, когда человек не прикасается непосредственно к источнику вибраций, а воспринимает их

через передающую среду, вибрационные ощущения дают возможность судить о явлениях, удаленных от человека. При нарушениях слуха это очень важно, поскольку глухой человек лишен одного из важнейших каналов приема информации на расстоянии – слуха.

Вибрационная чувствительность может оказать заметную помощь людям, имеющим остатки слуха: в этом случае достаточны воздействия меньшей интенсивности, чем те, которые необходимы для возникновения слуховых ощущений при пораженном слухе. Для того чтобы глухой ребёнок мог использовать вибрационную чувствительность как средство познания, требуется специальная работа.

Маленьким детям трудно выделить ощущения вибрации в общем комплексе ощущений, трудно понять, что является причиной их появления. Эти ощущения приобретают предметно-познавательное значение для ребенка, когда взрослый обращает его внимание на вибрирующие предметы, показывает разницу с невибрирующими. Детей знакомят с различными вибрирующими предметами, учат локализовать источник вибрации в пространстве [20].

В результате у глухих детей наблюдается заметное повышение вибрационной чувствительности. Например, глухие определяют место источника вибраций в два раза точнее, чем слышащие; у них обнаружено снижение абсолютных порогов вибрационных ощущений по сравнению со слышащими людьми. При полном выключении слухового анализатора вибрационная чувствительность обостряется, а с улучшением слуха – снижается.

Развитие вибрационной чувствительности имеет большое значение для овладения устной речью, ее восприятия и произношения. Некоторые из вибраций, возникающих при произнесении слов, улавливаются глухим ребенком при прикладывании ладони к шее говорящего, при поднесении ладони ко рту, при использовании специальных технических средств, при этом глухие дети лучше воспринимают такие компоненты речи, как темп и

ритм, ударения. Вибрационные ощущения помогают глухому осуществлять контроль за собственным произношением [20].

Таким образом, у глухих детей отмечается нарушение всех высших психических функций, среди которых, слуховое восприятие, что приводит к нарушению речи, в том числе и разговорной. Особенности развития разговорной речи мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.3 Особенности развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста

Развитие разговорной речи у глухих детей основывается на физиологической закономерности «формируемых у человека языковых процессов и взаимодействия между мозгом и языком». В специальной педагогике проблемами развития детей с нарушениями слуха занимались Л.С. Выготский и С.А. Зыков. Учеными было доказано, что единственно верным путем вывода ребенка из социальной депривации, является его обучение и воспитание за счет компенсации его физического недостатка и включения в разнообразную социально значимую деятельность [8, 15].

Опираясь на мнение Л.С. Выготского можно отметить, что органический дефект «создает трудности, задержки и отклонения не только в сфере и в плане биологического, но и в сфере культурного развития поведения». Сужение социальных контактов отрицательно влияет на формирование личностных и речевое развитие ребенка в целом [8].

Р.М. Боскис, О.А. Красильникова, Э.И. Леонгард, В.Л. Лифанов, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко и другие отмечали следующие факторы влияющие на уровень развития познавательной и речевой деятельности детей с нарушениями слуха:

- индивидуальные особенности и психофизический статус ребенка с нарушениями слуха – состояние слуховой функции;
- соматический статус ребенка;
- черты личности;

- время начала, адекватность и эффективность коррекционной работы;
- наличие или отсутствие дополнительных отклонений в развитии;
- желание родителей активно участвовать в коррекционно-развивающей работе [5; 22; 24; 33; 34].

Особую роль, по мнению С.А. Зыкова, играет личностная заинтересованность педагога, детей и родителей в максимальном развитии речевого слуха, ранее включение семьи в работу с глухими детьми [15].

Анализируя речь глухих, Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, Р.Е. Левина отмечают, что словарь детей не только ограничен в количественном отношении, но своеобразен качественно. Л.М. Быкова, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин выделяют своеобразие в понимании и употреблении детьми языковых средств общения: лексики (расширение или сужение понимаемой или употребляемой единицы, неточность и недостаточность дифференциальности значений, употребляемых ими слов), ограниченную сформированность грамматического строя речи. Данные результаты подтверждены и более поздними исследованиями Л.П. Назаровой, А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина, Л.Е. Фингерман, Ф.Ф. Рау, К.В. Комарова, М.И. Лисиной, Е.С. Иванова, Л.М. Шипицыной, Е.Г. Ломотовской, И.М. Гилевич, Л.И. Тиграновой и других. Таким образом, основным критерием речевого развития глухих дошкольников является сформированность языковых средств общения.

Материалы исследований К.Г. Коровина дают основание говорить о затруднениях глухих в выражении грамматических отношений, как в словосочетании, так и в предложении в целом. Для разговорной речи данной категории детей даже после нескольких лет обучения характерны [19]:

- ошибки в употреблении падежных окончаний;
- в образовании форм множественного числа существительных, прилагательных, глаголов;

– в образовании форм видовых и временных форм глаголов.

В разговорной речи глухих детей, как отмечает автор, редко встречаются глаголы, прилагательные, наречия и местоимения и практически отсутствуют предлоги, союзы и междометия [19].

Как отмечает Л.П. Носкова, глухие дети могут редко употребляемому слову придать слишком широкое или слишком узкое значение. В результате слова используются не в том значении, в котором они употребляются в обычной разговорной речи. Замещение, как правило, происходит внутри определенной смысловой группы. Во многих случаях отчетливо выступает связь явлений или предметов окружающей действительности, в которой живет ребенок [25].

По показателям развития разговорной речи у глухих детей наблюдается большое своеобразие. Для них характерно существенное недоразвитие обычной бытовой фразовой речи, которой слышащие дети, развивающиеся нормально, уже овладевают к двум годам и значительно её совершенствуют в среднем и старшем дошкольном возрасте.

Разговорная речь глухих детей 6-7 лет бедна по словарю, по способам высказывания. Поэтому у глухих детей наблюдается заметное снижение словесной памяти по сравнению с тем, что отмечается у их слышащих сверстников.

Однако глухие дети научены словам разного уровня обобщенности (родовым и видовым терминам) и умеют ими пользоваться при установлении отношений «род-вид» и «вид-род». Они владеют математическими терминами, операциями сложения и вычитания, умениями решать простые арифметические задачи. Так у них формируются начала понятийного, словесно-логического мышления [29].

Очень медленно, даже в условиях специального обучения, идет обогащение словарного запаса у глухих детей. Наиболее успешно запоминаются словесные обозначения людей, окружающих ребёнка, домашних животных, названия основных предметов мебели, посуды,

любимой еды, игрушек и т.д. Значительно труднее дети овладевают названиями действий, даже самых распространенных, названиями цветов, форм, отдельных частей и признаков предметов.

По мере того как дети овладевают доступной их возрасту лексикой, и у них формируется простая фразовая речь, возникают новые трудности. Дети с большим трудом осваивают такую особенность слова, как многозначность, например, «тяжелый чемодан» и «тяжелый характер», с трудом понимают, что однокоренные слова связаны общностью значения.

В разговорной речи глухих детей не сразу появляются слова с приставками и суффиксами, дети затрудняются в понимании их значений, они лишь постепенно понимают, что каждое слово несет в себе ту или иную степень обобщения, что, например, слово мебель имеет более общий смысл, в то время как слова диван, кровать, стол, стул, табуретка – более частное значение. При правильном понимании отношений между словами более конкретными и более обобщенными по смыслу у них начинает формироваться понятийное мышление [30].

Частичное или полное нарушение слуха, наступившее в самом раннем возрасте или врожденное, вызывает значительные особенности в психоречевом развитии таких детей. Без специального обучения разговорная речь у глухих детей не развивается, что, в свою очередь, вызывает отставание и особенности в познании окружающего мира и развитии мышления. Базой для формирования мышления является произношение. Для того чтобы произношение осуществляло функцию общения, оно должно быть доступным, понятным для окружающих, внятным, членораздельным и наиболее полно отражать все фонетические элементы, используемые для выражения и различения смысла [34].

Таким образом, несформированность языковых средств общения у старших дошкольников с нарушениями слуха находит отражение и в состоянии их разговорной речи, что ощутимо затрудняет контакты с окружающим миром и нарушает процесс межличностного взаимодействия

в коллективе.

1.4 Коррекционная работа по обучению глухих детей разговорной речи на занятиях по развитию речи

Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной аффективно-волевой сферах. Речевая недостаточность у глухих детей влияет на их общее развитие: тормозит формирование психических функций, ограничивает познавательные возможности, нарушает процесс социальной адаптации. И только комплексное воздействие на ребенка дает успешную динамику развития разговорной речи.

В настоящее время проблемы диагностики разговорной речи чрезвычайно актуальны.

Основная задача коррекционной работы – систематизация знаний, направленных на повышение общего уровня развития глухого ребенка, восполнение пробелов его предшествующего развития и обучения, развитие недостаточно сформированных умений и навыков, коррекция отклонений в познавательной сфере глухого ребенка, его подготовка к адекватному восприятию учебного материала [33].

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и, в частности, воспитателя, сурдопедагога, психолога, врача. Деятельность воспитателя, сурдопедагога и психолога имеет много общего и направлена на решение образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Глухой ребенок от рождения без специального обучения его сурдопедагогом-дефектологом не может овладеть языком слов самостоятельно. Имея сохранный интеллект и все остальные анализаторы, кроме слухового, он способен развиваться на основе жестовой речи.

Однако жестовая речь не способна заменить разговорную. Поэтому мышление глухого, необученного языку слов, остается на уровне отражения реальной действительности и носит конкретный, наглядно-образный характер. Развитие компенсаторных сил организма глухого ребёнка без обучения языку слов очень и очень ограничено [35].

Идеи Л.С. Выготского о путях развития специального воспитания и обучения глухих детей получили дальнейшее развитие в теории и практике отечественной сурдопедагогики (Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, Н.Ф. Засенко, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.П. Кузьмичева, Е.Н. Марциновская, И.В. Колтуненко, Л.П. Носкова, М.И. Никитина, Ж.И. Шиф и т.д.). Вопрос о выборе правильных путей, соответствующего содержания эффективных форм и методов воспитательной работы с глухими детьми является одной из центральных проблем воспитания и обучения дошкольников.

Развитие разговорной речи глухих детей будет более эффективным при двух условиях. Во-первых, дети должны быть полностью обеспечены совершенными двуухными слуховыми аппаратами и квалифицированной сурдопедагогической и технической помощью по их обслуживанию. Во-вторых, должны быть созданы условия для занятий малыми группами – по 2-4 ребенка, что позволит осуществлять любые формы деятельности, предполагающие широкое включение речи, управляемое педагогом, и общение детей с педагогом и между собой. Это не исключает работы большими группами тогда, когда это может принести пользу психическому и физическому развитию детей [4].

Необходимо проводить всестороннее медико-психолого-педагогическое обследование глухих детей, начиная с 2-летнего возраста (при поступлении в дошкольное учреждение), и воспитывать их и обучать малыми группами (по 2-4 ребенка), индивидуально в строгой зависимости от актуальных возможностей ребенка на данный день и от того, с какой успешностью он овладевает новыми умениями.

Важным условием развития разговорной речи глухих детей является

создание слухоречевой среды, которая рассматривается как один из основных компонентов коммуникативно-деятельностной системы обучения языку неслышащих детей [29].

Э.И. Леонгард отмечает необходимость соответствия обучения языку основным требованиям психоречевого возрастного развития глухих детей: эмоциональному общению ребенка с близкими людьми, познанию окружающего мира и себя в нем, развитию элементарных областей психики и высших психических функций, которое может происходить непременно через речевое общение и самостоятельную деятельность при участии взрослых. Автор отмечает, что только развитие потребности в речевом общении сможет преобразовать специально вырабатываемую, в том числе и звуковую, словесную речь в психологически инициативную [22].

Речевое общение, построенное первоначально по замыслу взрослого, включает в себе огромные возможности для тренировки в порождении собственных высказываний. Важен аспект проблемы, разрабатываемый Р.М. Боскис, заключающийся в том, что предложение является основной целостно значимой единицей обучения языку, средством формирования выражения и сообщения мысли. Именно через целостно значимую единицу речевого общения пополняется словарь учащихся, совершенствуются навыки грамматических связей слов в высказывании, формируется синтаксическая структура предложений.

По мнению Р.М. Боскис, одной из самых существенных особенностей усвоения языкового и речевого материала слабослышащими дошкольниками является развитие смысловой стороны речи [5].

В соответствии с требованиями современной системы обучения языку детей дошкольного возраста необходимо учитывать три особенности развития разговорной речи у глухих детей.

Первая из особенностей состоит в том, что в основу формирования разговорной речи положен принцип коммуникации. На занятиях по

развитию речи внимание детей фиксируется на выполнении конкретной речевой задачи, словесной операции. Для развития самостоятельности детей и лучшего усвоения речевого материала можно использовать наглядные схемы, модели.

Вторая особенность развития разговорной речи глухих детей состоит в необходимости актуализации её планирующей функции. Особенно хорошо это можно проследить в различных формах игровой деятельности детей: сюжетно-ролевых, театрализованных, дидактических играх. Обучение глухих и слабослышащих детей, усложняется из года в год.

Третья особенность развития разговорной речи воспитанников с нарушением слуха состоит в том, что она с самого начала развивается как специфическая форма речевой деятельности [10].

Грамматический аспект речи глухих детей заключается в том, что глухие дети часто допускают ошибки в грамматическом оформлении речи, которые называют аграмматизмами. В составленных глухими предложениях иногда может наблюдаться, что суффиксы и флексии, свойственные одним частям речи они ошибочно сочетали с другими. Так же отмечается трудность правильного пользования категориями числа, одушевленности, рода, смешения систем склонения, неумением правильно пользоваться падежами. Глухих детей очень затрудняет усвоение грамматических отношений управления. Оно всегда требует изменения падежных окончаний.

В условиях специального обучения детей с нарушенным слухом эффективность усвоения разговорной речи обеспечивается предъявлением наиболее актуального речевого материала для нужд общения и осознания окружающей действительности [15].

Исходя из этих требований, строится процесс обучения глухого ребенка. И здесь обнаруживаются исключительные затруднения в овладении разговорной речью.

Прежде всего, оказывается, что глухой ребенок правильно (с точки

зрения слышащих) выражает свои мысли только в том случае, если педагог дал ему готовый словарь и готовые формы для выражения определенных мыслей. Но как только этот словарь и готовые формы варьируются в речи, дети перестают правильно пользоваться ими и понимать их. При попытке глухих детей самостоятельно выразить свои мысли обнаруживается своеобразная нелогичность их разговорной речи [20].

В самом деле, как показывают исследования Р.М. Боскис, глухие дети, как правило, получают в процессе специального обучения построенную разговорную речь, и, несмотря на это, при самостоятельном использовании речью выявляются своеобразные отклонения от привычного для слышащих логического выражения мысли. Автор отмечает также, что в самостоятельных высказываниях глухие дети затрудняются в дифференцированном употреблении различных частей разговорной речи.

Анализируя ошибки, допускаемые детьми в оформлении грамматических связей в предложении, Р.М. Боскис также наблюдает трудности в овладении грамматическими связями слов в предложении так же, как и трудности в овладении обобщением, заключенным в значениях различных грамматических категорий. В первую очередь это касается выражения смысловых отношений грамматическими средствами [5].

Таким образом, несформированность языковых средств общения глухого дошкольника затрудняет его контакты с окружающим миром, нарушает процесс межличностного взаимодействия в коллективе.

Среди условий, активизирующих речевую деятельность глухих детей в процессе обучения выделены разные группы:

- развитие потребности в речевом общении и реализация коммуникативной системы обучения языку;
- необходимость соответствия обучения языку основным требованиям психоречевого возрастного развития;
- специальный подбор языкового и речевого материала;

- группировка сходного по трудности усвоения материала и описание особенностей работы с ним;
- особенности усвоения материала учениками в зависимости от их индивидуальных возможностей и способностей;
- реализация комплексных программ психолого-педагогической коррекции [29].

Важнейшим условием речевого развития глухих детей является организация специальных занятий по развитию речи, которые проводит учитель-дефектолог. Об особенностях их проведения писали в своих теоретических, программно-методических разработках Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц [25].

Их целенаправленное планирование и систематическое проведение позволяет решить ряд задач:

- закрепить, систематизировать тот речевой материал, который сообщался детям в разных условиях (в быту, в играх, труде, рисовании, ознакомлении с окружающим миром и др.);
- обогащать словарь детей новыми словами и выражениями, проводить целенаправленную работу над их значениями;
- формировать разные виды речевой деятельности (слухозрительное и слуховое восприятие, говорение, глобальное и аналитическое чтение, письмо, дактилирование);
- развивать речь детей, прежде всего разговорную, а также описательно-повествовательную.

На занятиях дефектолога по развитию речи используются разные методы. К ним можно отнести: подражание речи педагога-дефектолога, выполнение речевых действий по образцу, дидактические игры и упражнения, использование естественных ситуаций, преднамеренное создание ситуаций, специальные речевые упражнения, работу с книгой и другие [24].

Развитие речи старших дошкольников с нарушением слуха на

занятиях по речевому развитию ведется по четырем направлениям: над словом (лексический уровень), над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень), над связной речью (уровень текста) и над произношением (произносительный уровень). В связи с этим на каждом уроке учитель-дефектолог должен работать над правильным и точным употреблением детьми слов, формировать у учащихся умение грамотно строить предложения, излагать свои мысли, пересказывать, развивать слуховое и слухо-зрительное восприятие, коррегировать произношение [20].

В процессе специального обучения языку должны быть созданы условия для овладения глухими и слабослышащими учащимися правильным восприятием, произношением, чтением, написанием слова, пониманием его лексических и грамматических значений, усвоения норм активного употребления.

Уделяя особое внимание формированию внятной речи, необходимо следить за тем, чтобы она была естественной. Это важно не только для благозвучности речи, но и для того, чтобы создать благоприятные условия для восприятия ребенком обращенной к нему речи на слухо-зрительной основе. Процесс восприятия речи предполагает проговаривание воспринимаемого высказывания, которое возможно лишь в том случае, если речь неслышащего ребенка совпадает с речью собеседника в слитности, темпе, ударении, орфоэпии, интонационном строе [3].

Содержание работы по развитию слухового восприятия и формированию произношения определяются теми задачами, которые стоят перед обучением глухих и слабослышащих дошкольников. Одной из наиболее специфичных задач дошкольного обучения является формирование и развитие разговорной речи, её коммуникативной функции. Поэтому основным содержанием работы является обучение восприятию (на слуховой и слухо-зрительной основе) и воспроизведению устной речи. Работа по развитию слухового восприятия и формированию

произношения проводится, главным образом, на материале осмысленных речевых единиц: слов, словосочетаний, фраз, текстов [34].

В содержание работы по развитию остаточного слуха у глухих детей входит:

- обучение ощущению неречевых (барабан, дудка и т.д.) и речевых (слогосочетания) сигналов при постоянном увеличении расстояния от источника звука (условно в дальнейшем эта работа будет называться выработкой условной двигательной реакции на звук);

- обучение восприятию звуков окружающего мира;

- обучение восприятию на слух речевого материала: звукоподражаний, слов и словосочетаний, фраз (поручения, вопросы, повествовательные фразы), текстов;

- обучение различению на слух неречевых и речевых сигналов: различение звучания игрушек, определение количества, долготы, громкости, высоты, ритма звучаний и т.д.

В содержание работы по обучению произношению входит работа над: речевым дыханием, голосом, звуками и их сочетаниями, словом, фразой [29].

Речевой материал, который дети учатся воспринимать на слух и произносить, должен отвечать следующим требованиям:

1. Быть знакомым детям (знакомство с ним происходит на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим, в играх и т.п.). При работе над звукоподражаниями дети должны уметь выбрать, например, нужную игрушку, в ответ на произнесение взрослого. При включении в работу полных слов дети должны уметь соотносить письменную табличку с соответствующим предметом, картинкой, действием; в последующие годы – знать буквенный состав слов и фраз, которые предъявляются им при работе по развитию слухового восприятия и обучению произношения (т.е. они должны уметь написать, составить из разрезной азбуки или продактилировать их). Слабослышащим детям на определенном этапе

обучения для развития речи и остаточного слуха предлагается и совсем незнакомый речевой материал [30].

2. Быть наиболее актуальным для целей общения, то есть работа ведется на том речевом материале, который часто употребляется в общении детей со взрослыми и друг с другом.

3. Соответствовать основным задачам работы по развитию слухового восприятия и разговорной речи на определенном этапе, то есть из знакомого и актуального для целей общения речевого материала выбирается:

– при начальной работе подбирается речевой материал с разной слоговой и ритмической структурой, то есть акустически противопоставленный, а также наиболее доступный для устного воспроизведения его детьми;

– при работе над разговорной речью на всех годах обучения отбирается речевой материал, отвечающий фонетической теме занятия (например, при работе по автоматизации или дифференциации звуков подбираются слова и фразы, имеющие в своём составе именно эти звуки) [35].

С первых дней обучения педагог должен постоянно побуждать детей к устному проговариванию всего изучаемого речевого материала. При этом он следит за тем, чтобы каждый ребенок максимально реализовывал свои речевые возможности.

Необходимым требованием к проведению занятий учителя-дефектолога по развитию речи является их насыщение разнообразным дидактическим материалом: реальными предметами и муляжами, игрушками, картинками, схемами, табличками [24].

Работа по развитию разговорной речи тесно взаимосвязана с изобразительной деятельностью, трудом, физическим и музыкальным воспитанием, формированием элементарных математических представлений, а также дидактическими играми.

Дидактическая игра – одна из форм обучаемого воздействия педагогов на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, игра реализует обучающую (которую преследует педагог) и игровую (ради которой действует ребенок) цели [17].

В ходе дидактической игры глухой ребенок получает возможность пополнять активизировать и закреплять словарь, развивать разговорную речь, словесное творчество, коммуникативные навыки и учиться правильно выражать свои мысли.

Использование разнообразных игр, направленных на развитие разговорной речи детей, способствует решению многих задач:

- развитию мелкой моторики пальцев рук и произвольного внимания у детей, умению сосредотачиваться на поставленной цели;
- формированию грамматической строй языка;
- побуждению детей к общению друг с другом и объяснению своих действий;
- обогащению словаря и совершенствованию разговорной речи;
- обучению детей способности четко излагать свои мысли, развивать логическое мышление;
- воспитывать у детей уверенность в себе [11].

Для эффективного использования игры как средства развития речи детей и активного интереса детей к такой игре, необходимо придерживаться следующих требований:

- дидактическая задача игры должна отвечать индивидуальным, возрастным и программным требованиям к развитию дошкольников;
- игра должна быть интересной, эмоционально насыщенной, чтобы поддерживать интерес детей к ней;
- должна содержать увлекательную игровую задачу, решение которой требует умственного усилия, преодоления трудностей и препятствий [12].

Все дидактические игры можно подразделить на несколько типов, но при всем этом разнообразии игр помогут тренировать память, слух, пополнять словарный запас.

Педагог-дефектолог должен выбирать игры, направленные на определенную область развития разговорной речи, в зависимости от возраста глухих детей и их уровня речевого развития. Игра также должна заинтересовать глухого ребёнка, чтобы у него было желание выполнять поставленные задачи, совместно достигая цели [24].

Весь речевой материал в процессе занятий и игр должен произноситься голосом разговорной громкости, в нормальном темпе, с выделением ударного слога, с соблюдением норм орфоэпии. Речь педагога должна быть богато интонирована, эмоционально окрашена.

Также с глухими детьми проводят индивидуальную работу, используются различные формы и методы работы, например, описание игрушек, картинок, составление совместно рассказов [29].

Важно отметить, что в целом, глухому ребёнку легче ориентироваться на зрительный образ явлений и предметов, а значит легче запоминать новые слова в процессе активного использования наглядности, что влияет на формирование и развитие разговорной речи.

Выводы по главе 1

Дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования всех психических процессов, которые обеспечивают ребёнку возможность познания окружающей действительности, в том числе развития разговорной речи. Развитие речи является первым и важным условием полноценного развития ребёнка, особенно в старшем дошкольном возрасте.

Речь – это сложная форма коммуникативной деятельности человека, которая исторически возникла посредством языка. Язык необходим нам для общения, так как он включает в себя различные средства (лексику, фонетику, грамматику).

В дошкольном учреждении педагоги, дефектологи, психологи закладывают основы формирования и развития разговорной речи, и это развитие результат целенаправленной работы, которая в конечном итоге позволяет ребенку не только четко и правильно излагать свои мысли, но и способствует умственному развитию ребенка, так как мыслительные и речевые процессы тесно взаимосвязаны и развиваются параллельно.

Дети с нарушениями слуха имеют множество вторичных отклонений, начиная со слухового восприятия и заканчивая трудностями социализации, у данного контингента детей зачастую нарушены все высшие психические функции: внимание, память, мышление, воображение. Также у детей нарушена разговорная речь, что является одной из важнейших проблем, с которыми приходится специалистам ДООУ.

Из-за несформированности разговорной речи у детей возникают трудности в коммуникативной деятельности с нормально слышащими сверстниками и взрослыми. У глухих детей недостаточный словарный запас, дети делают большое количество ошибок, у них возникают сложности с падежами и окончаниями.

В условиях специального обучения детей с нарушенным слухом эффективность усвоения разговорной речи обеспечивается предъявлением наиболее актуального речевого материала для нужд общения и осознания окружающей действительности.

В процессе занятий по речевому развитию глухих детей старшего дошкольного возраста должны быть созданы условия для овладения воспитанниками правильным восприятием, произношением, пониманием лексических и грамматических основ речи, усвоения норм активного речевого употребления.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, мы сделали вывод о том, что развитие разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста может быть целенаправленным и эффективным в процессе занятий по речевому развитию.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Методика изучения разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста

На основе изученной психолого-педагогической литературы можно сделать выводы, что разговорная речь глухих дошкольников отличается качественным своеобразием, при этом особенности развития речи зависят от степени нарушения слуха. В первую очередь у детей нарушено слуховое восприятие, чёткость и правильность произношения, усвоение лексических и грамматических основ речи, бедный словарный запас.

Экспериментальное исследование проходило на базе МБДОУ «ДС № 470 г. Челябинска», которое реализует адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования (АООП) для детей с нарушениями слуха. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста.

Из экспериментальной группы детей 67 % (4 ребенка) легко идут на контакт со взрослым, 33 % (2 ребенка), нуждались в некоторой адаптации к новым условиям, но через некоторое время освоились и активно шли на контакт с педагогом. Все 100 % (6 детей) активно взаимодействуют со сверстниками во время занятий и режимных моментов.

Краткая психолого-педагогическая характеристика детей экспериментальной группы представлена в таблице 1.

Диагностика детей проводилась индивидуально. Все дети протезированы слуховыми аппаратами, так что адаптация материала не понадобилась.

При проведении диагностического исследования учитывались следующие принципы работы: конфиденциальность, компетентность, гуманизм, ответственность.

Таблица 1 – Психолого-педагогическая характеристика контингента испытуемых

№	Ф.И. ребенка	Краткая характеристика
1	А.В.	В структуре дефекта первичным является нарушение слуха, что ведет за собой трудности в понимании речи и ее воспроизведении. В целом ребенок выглядит опрятно. Идет на контакт, но сам инициативы не проявляет. Заинтересован процессом обследования. Преобладает позитивное настроение. К ситуациям удачи и неудачи относится адекватно. Самостоятельно пытается справиться с трудностями.
2	В.С.	В структуре дефекта первичным является нарушение слуха, что ведет за собой трудности в понимании речи и ее воспроизведении. Девочка выглядит опрятно. Хорошо идет на контакт, с интересом относится к предложенным заданиям. Преобладает позитивное настроение. В ситуации неудачи просит помощи у педагога.
3	И.А.	В структуре дефекта первичным является нарушение слуха, что ведет за собой трудности в понимании речи и ее воспроизведении. Мальчик выглядит опрятно. В ситуации обследования хорошо идет на контакт, проявляет интерес к предложенным заданиям. Ребенок общительный, первым идет на контакт. Преобладает позитивное настроение. К ситуациям удачи и неудачи относится адекватно. В ситуации неудачи просит помощи у педагога.
4	Л.Е.	В структуре дефекта первичным является нарушение слуха, что ведет за собой трудности в понимании речи и ее воспроизведении. Ребенок выглядит опрятно и ухоженно. В ситуации обследования ребенок хорошо идет на контакт, проявляет интерес к предложенным методикам. Действия целенаправленны. Можно отметить адекватную реакцию, как на ситуацию успеха, так и на ситуацию неудачи. Ребенок общительный.
5	Л.К.	В структуре дефекта первичным является нарушение слуха, что ведет за собой трудности в понимании речи и ее воспроизведении. Ребенок выглядит опрятно. Легко идет на контакт, заинтересован в обследовании. Преобладает позитивное настроение. На ситуации удачи и неудачи реакция адекватная
6	Я.Р.	В структуре дефекта первичным является нарушение слуха, что ведет за собой трудности в понимании речи и ее воспроизведении. Выглядит опрятно. Легко идет на контакт, в обследовании заинтересована. В ситуации успеха проявляет бурную реакцию. В ситуации неудачи проявляет негативизм.

Для проведения констатирующего эксперимента были выбраны методики, направленные на диагностику параметров разговорной речи, которые больше всего страдают при нарушении слуха у детей старшего дошкольного возраста – темп, интонация, грамматический строй, объем

словарного запаса (Приложение 1).

1. Методика «Повторение фразы».

Взрослый произносит фразу, которую должен повторить обследуемый ребенок. Если ребенок совершает ошибку, опыт повторяется с другой фразой той же длины и сложности.

Данное задание входит в методику обследования интеллекта Бине-Симона, но в 1925 году оно было расширенно и адаптировано для русской речи А.П. Нечаевым. Задание может использоваться для диагностики недоразвития грамматического строя [29].

Для повторения представляется несколько фраз (длина предложения дается в слогах). Например:

1. Дети, ложитесь спать! Дети пошли гулять. (6 слогов)
2. Часы висят на стене. Чашка стоит на столе. (7 слогов)
3. Лошадь бежит по дороге. В лесу весной поют птицы. (8 слогов)
4. Кошка побежала за мышкой. Зимой на улице холодно. (9 слогов)
5. Посмотрите в окошко на детей. Бедная собачка замерзает. (10 слогов)
6. Летом солнышко греет очень сильно. Книга и карандаш лежат на столе. (11 слогов).

Успешность выполнения этого задания оценивается в том, насколько длинной была фразы, которую смог повторить ребенок (засчитывается лучший из всех полученных результатов): высокий результат – 10-11 слогов, средний результат – 9-8 слогов, низкий результат – 6-7 слогов.

Следующая методика также направлена на диагностику грамматической стороны речи (использование морфологических элементов и служебных слов для построения грамматически правильных фраз).

2. Данная методика описана в книге Э.С. Бейн, М.К. Бурлаковой, Т.Г. Визель, приводится модифицированная версия заданий этой методики, которые разделены по частям речи [20].

Перед проведением исследования ребенку дается инструкция: «Выслушай предложение, которое я тебе прочитаю, и ответь: правильно оно построено или нет? Так говорят или допущена ошибка?». В первой части задания ребенок должен только указать на ошибку, а во второй части задания ему требуется исправить неверную грамматическую конструкцию. За каждый неверный ответ испытуемый получает 1 штрафной балл. Соответственно, результат ребенка будет показывать количество сделанных им ошибок.

Структура обследования речи состоит из следующих разделов:

I. Падежные окончания существительных.

II. Личные окончания глаголов.

III. Времена глаголов.

IV Родовые окончания прилагательных.

V. Линейная схема фразы, порядок слов.

VI. Логико-грамматические конструкции (инструкция и способ оценки те же, что и в предыдущих речевых заданиях).

Уровень сформированности грамматического строя речи по проведенной методике оценивается в количестве сделанных ребенком ошибок:

- 0-15 – высокий уровень;
- 16-30 – средний уровень;
- >31 – низкий уровень.

3. Методика изучения уровня развития речи Е.Г. Речицкой и Е.В. Пархалиной.

Данная методика направлена на выявление объема словарного запаса, определение уровня развития связной речи, оценки понимания обращенной речи [25].

Эта методика используется при диагностике готовности к школе слабослышащих детей. Задания, предлагаемые дошкольникам позволяли решить одновременно несколько диагностических задач.

В роли критериев сформированности навыков разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста выступили следующие навыки: умение понимать и выполнять поручения, умение отвечать на вопросы.

Первый блок заданий «Выполнение поручений»

Каждому ребенку дается по шесть поручений на понимание выражений, направленных на ориентировку в пространстве:

1. Встань. Покажи стол и другую мебель.
2. Попроси у меня карандаш.
3. Нарисуй не апельсин, а яблоко.
4. Возьми книгу и положи в шкаф.
5. Закрой дверь.
6. Спроси у Ани, как зовут ее маму.

Второй блок заданий «Ответы на вопросы».

Каждому ребенку задается по шесть вопросов:

1. Как тебя зовут?
2. Как зовут твою маму?
3. Сколько тебе лет?
4. Где ты живешь?
5. Какое сейчас время года?
6. Какая сегодня погода?

Ответы детей оцениваются и заносятся в протокол дословно.

За выполнение каждого поручения и ответ на каждый вопрос из 12 ребенок получает 1 балл.

Уровень развития разговорной речи по проведенной методике оценивается в количестве ответов ребенка:

- 0-4 баллов – низкий уровень;
- 5-9 баллов – средний уровень;
- 10-12 баллов – высокий уровень.

Данные, полученные в ходе обследования уровня развития

разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста, заносились в таблицы.

По результатам каждой диагностики уровни отмечаются соответственно полученным баллам (высокий, средний или низкий), затем рассчитывается среднее арифметическое значение и подводится итог по уровню развития речи детей.

2.2 Состояние разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста

Обработав полученные данные в результате диагностики глухих детей старшего дошкольного возраста по методике «Повторение фразы» А.П. Нечаева, мы выявили следующие уровни развития речи (таблица 2, рисунок 1).

Таблица 2 – Результаты диагностики «Повторение фразы»

№	Ф.И ребенка	Количество слогов в фразе	Уровень
1	А.В.	9	средний
2	В.С.	10	высокий
3	И.А.	8	средний
4	Л.Е.	11	высокий
5	Л.К.	9	средний
6	Я.Р.	8	средний

Анализ результатов проведенного исследования показал, что большинство детей имеет средний уровень сформированности грамматического строя речи, тогда как низкий уровень не был обнаружен ни у кого. 17 % (1 ребенок) может повторить фразу из 11 слогов, 17 % (1 ребенок) может повторить фразу из 10 слогов, фразу из 9 слогов смогли повторить 33 % (2 ребенка), фразу из 8 слогов повторили 33 % (2 ребенка).

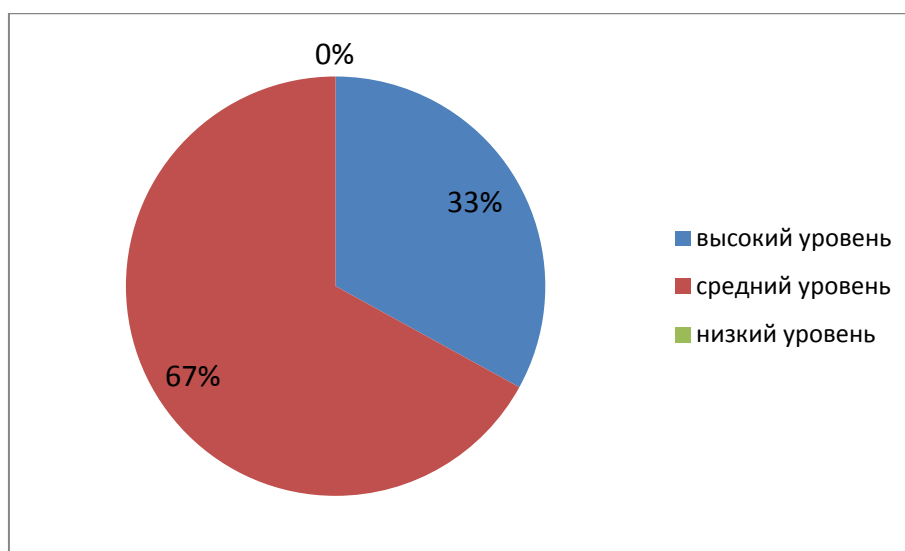


Рисунок 1 – Уровни развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста (методика «Повторение фразы»)

Результаты диагностики глухих детей старшего дошкольного возраста, полученные с помощью методики обследования речи (Э.С. Бейн, М.К. Бурлакова, Т.Г. Визель), представлены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3 – Результаты обследования речи глухих детей старшего дошкольного возраста (Э.С. Бейн, М.К. Бурлакова, Т.Г. Визель)

№	Ф.И ребенка	Количество грамматических ошибок	Уровень
1	А.В.	37	низкий
2	В.С.	24	средний
3	И.А.	16	средний
4	Л.Е.	19	средний
5	Л.К.	22	средний
6	Я.Р.	34	низкий

Исходя из полученных данных, мы видим, что высокий уровень сформированности разговорной речи у данной категории детей не выявлен. Средний уровень определен у 4 детей (67 %), они допускали примерно равное количество ошибок (2-3) в построении всех видов грамматических речевых конструкций. Дети выполняли задание с незначительными затруднениями. Низкий уровень сформированности разговорной речи показали 2 ребенка (33 %). Дети с трудом

сосредотачивались на задании, отмечалось снижение работоспособности. Дошкольники допускали больше ошибок в построении всех видов грамматических речевых конструкций, особенно в следующих категориях: падежные окончания существительных, личные окончания глаголов, родовые окончания прилагательных.

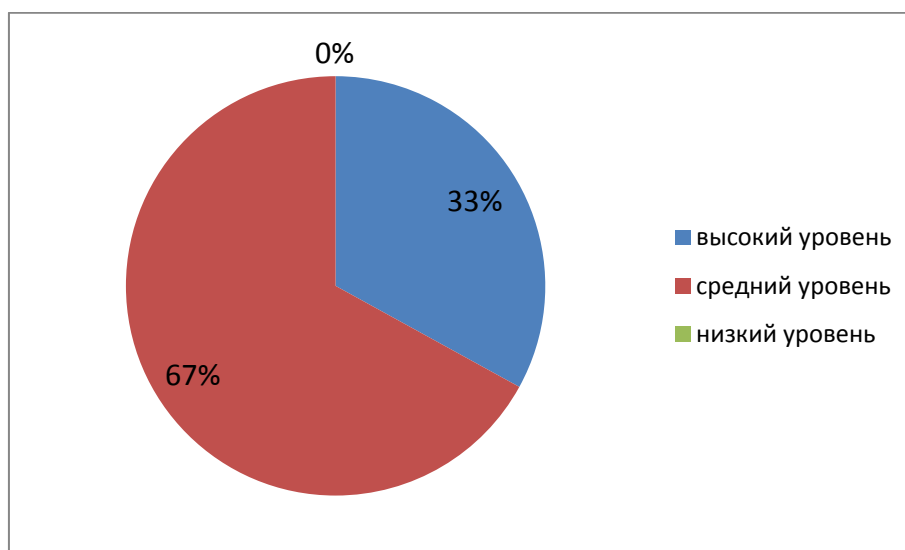


Рисунок 2 – Уровни развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста (диагностика Э.С. Бейн, М.К. Бурлаковой, Т.Г. Визель)

Обработав полученные данные в результате диагностики глухих детей старшего дошкольного возраста по методике изучения уровня развития речи Е.Г. Речицкой и Е.В. Пархалиной, мы выявили следующие уровни разговорной речи (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты диагностики уровня развития речи глухих детей старшего дошкольного возраста (Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина)

№	Ф.И ребенка	Количество правильных ответов	Уровень
1	А.В.	4	низкий
2	В.С.	6	средний
3	И.А.	3	низкий
4	Л.Е.	7	средний
5	Л.К.	8	средний
6	Я.Р.	4	низкий

Качественный анализ показал, что у 3-х дошкольников выявлен средний уровень развития разговорной речи (50 %), что говорит о относительно высокой речевой активности в устной работе, но небольшим количеством самостоятельных грамотных высказываний в устной речи. Также у 3-х детей выявлен низкий уровень развития разговорной речи (50 %), что говорит о недостаточной речевой активности и очень малом количестве самостоятельных грамотных высказываний в устной форме. Дети допускают много смысловых и грамматических ошибок. Наглядно результаты диагностики можно увидеть на рисунке 3.

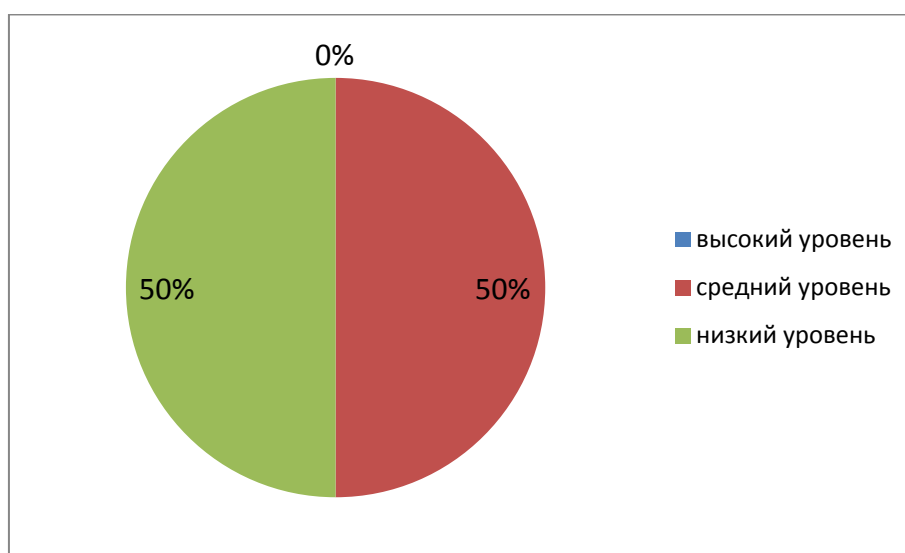


Рисунок 3 – Уровни развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста (диагностика Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной)

Проанализировав результаты диагностики разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста по трем представленным методикам, мы распределили детей по уровням и получили следующие результаты (таблица 5).

Таблица 5 – Сводные результаты изучения разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста

№	Ф.И ребенка	Уровни развития речи по методикам			Общий уровень
		Методика №1	Методика №2	Методика №3	
1	А.В.	средний	низкий	низкий	низкий
2	В.С.	высокий	средний	средний	средний
3	И.А.	средний	средний	низкий	средний
4	Л.Е.	высокий	средний	средний	средний
5	Л.К.	средний	средний	средний	средний
6	Я.Р.	средний	низкий	низкий	низкий

По результатам экспериментального исследования, представленным на рисунке 4, мы видим, что среди глухих детей старшего дошкольного возраста выявлены следующие показатели:

- высокий уровень развития разговорной речи показали – 0 % детей;
- средний уровень развития разговорной речи показали – 67 % детей;
- низкий уровень развития разговорной речи показали – 33 % детей.

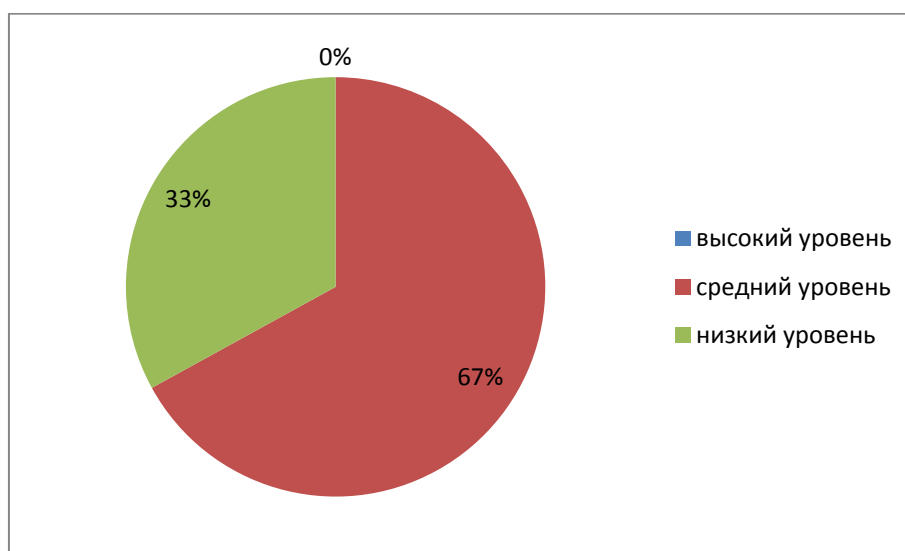


Рисунок 4 – Уровни развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста

Детальный анализ полученных результатов эксперимента говорит о том, что уровень развития разговорной речи у старших дошкольников с нарушениями слуха различен.

Проанализировав полученные результаты на данном этапе эксперимента, мы наметили дальнейшую работу по поиску наиболее эффективных методов, приемов и средств работы по развитию разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи

Исходя из теоретических вопросов развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста и проведенной диагностической работы с дошкольниками данной категории, нами был выделен ряд особенностей речи глухих детей. Это обуславливает необходимость организации коррекционной работы по развитию разговорной речи таких детей.

Коррекционная работа – это система психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психофизического развития детей [33].

При определении содержания и организации коррекционной работы по развитию разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста мы опирались на рекомендации следующих авторов: Г.Л. Выгодской, Л.А. Головниц, К.Г. Коровина, Э.И. Леонгард, Т.В. Пельмской, Н.Д. Шматко и других.

Методика коррекционной работы представляла собой разработку стратегии и тактики педагогической деятельности в направлениях:

1. Обогащение слухоречевой и развивающей предметно-пространственной среды детского сада материалами для развития разговорной речи у детей старшей группы с нарушениями слуха.

2. Составление картотеки и проведение игр для развития разговорной речи глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

Необходимым условием реализации данных направлений является комплексный подход к диагностике, развитию и коррекции нарушенных функций, который обеспечивается тесной взаимосвязью психолого-педагогических и лечебных мероприятий. Осуществление общеразвивающих задач неразрывно связано с решением коррекционных задач.

В первую очередь, с целью создания условий для развития речи старших дошкольников с нарушениями слуха, мы дополнили предметно-пространственную развивающую среду ДОО материалами для развития речи дошкольников.

При создании развивающей предметно-пространственной среды в группе детского сада следует соблюдать санитарно-гигиенические, педагогические, эстетические требования: достаточная освещенность, целесообразность размещения экспонатов и доступность, научность и достоверность предоставляемого материала в соответствии с возрастными особенностями детей, эстетичность, красочность и привлекательность.

Мы внесли в предметно-развивающую среду детского сада различные дидактические игры, направленные на развитие речи: «Назови животного», «Времена года», «Растения и деревья» и др. Все игры заменяются ежемесячно. Подобран материал игр, альбомов загадок и картин, которые позволяют расширить активный и пассивный словарь ребёнка, использовать в речи название предметов и их свойства и качества, формировать активную разговорную речь.

Также в процессе обучения и воспитания глухих детей в детском

саду важно создавать слухоречевую развивающую среду. В создании этой среды должны участвовать, прежде всего, педагоги, родители и сотрудники учебного учреждения, вступающие в постоянное общение с ребенком.

Основными условиями создания слухоречевой среды являются следующие:

- мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности;
- формирование у детей потребности в речевом общении;
- поддержание всех проявлений речи ребенка, каким бы ни был их уровень;
- побуждение детей к активному применению речи;
- использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения;
- контроль за речью детей со стороны взрослых;
- соблюдение единых требований к речи взрослых.

Важным требованием к организации слухоречевой среды является постоянное использование качественной звукоусиливающей аппаратуры, обеспечивающей более полное восприятие речи и звуков окружающего мира; формирование устной речи и общения.

Выбор методики обучения детей с нарушенным слухом и дальнейшего способа общения зависит от ряда причин:

- от возраста потери слуха (до или после овладения речью);
- от степени снижения слуха;
- от среды, в которой рос ребенок (слышащие, говорящие, неслышащие родители или окружение);
- от возраста слухопротезирования или возраста проведения кохлеарной имплантации;
- от наличия у ребенка дополнительных нарушений.

В основе классического устного метода ребенка учат произносить звуки с помощью зрения и осязания (тактильные ощущения). При запоминании звуков в этом методе используют дактильную или ручную азбуку. В основе вебротонального метода и метода Э.И. Леонгарда лежит фонетическая ритмика и связь звука речи с движением-жестом. В этих методах важное значение придается обучению родителей развитию у ребенка разговорной речи в домашних условиях [29].

Слуховой метод стал развиваться сравнительно недавно – после появления качественных слуховых аппаратов. Этот метод предполагает, что при использовании кохлеарного импланта или слухового аппарата развитие речи у ребенка со сниженным слухом строится посредством развития слухового восприятия, так же как при естественном развитии разговорной речи у нормально слышащего малыша.

Исходя из этого, нами была разработана картотека дидактических игр и упражнений, направленных на развитие разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста (Приложение 2). В основе игр лежит как метод опоры на сохранные анализаторы (зрение, осязание), так и слуховой.

Развитие разговорной речи у детей посредством дидактической игры является достаточно эффективным средством. Она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего развития личности ребенка. Именно в дидактической игре ребенок получает возможность совершенствоваться, обогащать, активизировать, развивать разговорную речь.

Развитие разговорной речи глухих детей ведется по четырем направлениям: над словом (лексический уровень), над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень), над связной речью (уровень текста) и над произношением (произносительный уровень). Поэтому подобранные дидактические игры направлены как на развитие навыков

звукобуквенного анализа, формирование фонематического слуха и слоговой структуры слова, так и на расширение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи и развитие связной разговорной речи.

Дидактические игры предлагается использовать на занятиях педагога-дефектолога по развитию речи дошкольников как в индивидуальной, так и подгрупповой форме.

Требования к проведению работы на занятиях по развитию речи с глухими детьми:

1. Речевой материал должен быть знакомым детям, использоваться сначала с опорой на наглядность, затем – без неё.

2. Последовательность в подборе и предъявлении речевого и неречевого материала.

3. Речевой материал для опознавания и различения речевых единиц на слух необходимо отбирать из разных тематических групп: материалов данного и предыдущих лет обучения.

4. Речевой материал планируется на каждое индивидуальное занятие в индивидуальном альбоме ребёнка, может повторяться в случае, если ребёнок с трудом справился с заданием.

5. Необходимо проводить работу по слуховому восприятию в занимательной, интересной для дошкольника форме, используя приёмы поощрения.

6. Постепенное увеличение расстояния, с которого дети узнают услышанное.

Коррекционные занятия по развитию речи с глухими детьми старшего дошкольного возраста с использованием дидактических игр, направленных на развитие разговорной речи, проводились: в групповой форме – 2 раза в неделю по 20-25 минут, в индивидуальной форме – 1 раз в неделю по 20-25 минут.

Предложенные дидактические игры, которые проводились с детьми

старшего дошкольного возраста на занятиях, выстроены в систему поочередно циклических и со временем усложняющихся речевых категорий:

1. Игры на развитие навыков звукобуквенного анализа, формирование фонематического слуха.

Например, игры «Выбери картинки». Цель игры: научить детей определять слова, которые начинаются на заданный звук, расширить словарный запас. Для игры необходимы предметные картинки со словами, начинающимися на определенный звук, несколько картинок, начинающихся на другие звуки.

В ходе игры взрослый раскладывает картинки на столе, дает инструкцию ребенку, что он должен выбрать те картинки, на которых изображены слова на определенный звук, например звук [к]. Затем взрослый четко называет все картинки, а ребенок выбирает из них подходящие (кот, пони, муха, конь, кофта, танк, кубик, конфета, нос, паук, мак, кукла и т.д.).

2. Игры на развитие слоговой структуры слова.

Например, мы использовали игру «Прохлопай слово». Игра направлена на закрепление у детей умения делить слово на слоги в зависимости от количества гласных звуков, тренировать их в делении слов на слоги с помощью хлопков.

Сначала взрослый четко произносит слово, а ребенок затем должен отхлопать каждый слог. После отхлопывания ребенок должен сказать, сколько слогов он насчитал. Дошкольникам очень понравилась эта игра и в дальнейшем, они использовали её в свободной игровой деятельности самостоятельно.

В этой игре детям можно предлагать слова со стечением согласных звуков после определенной тренировки, при этом необходимо объяснить ребенку, что при стечении согласных деление слога проходит между ними: т.е. один согласный отходит в первый, а другой – во второй слог.

Например, кош-ка, мед-ведь и т.д.

3. Игры на расширение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи.

В ходе занятий по развитию речи глухих детей старшего дошкольного возраста мы использовали, например, такую игру – «Скажи нужное слово». Цель игры: закрепить у детей обобщающие понятия, расширить их словарный запас.

В ходе игры взрослый предлагает ребенку, перебрасывая мяч, называть слова определенной группы, например: цветы, животные, имена, города и др. Проигравшим считается тот, кто не сможет придумать слово, когда у него окажется мяч. Называемые игроками слова не должны повторяться. Эту игру в дальнейшем дошкольники могут использовать в свободной игровой деятельности в детском саду, дома, на прогулке.

4. Игры на развитие связной речи.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание.

О.С. Ушакова описывает критерии связанной речи: содержательность (полнота передачи содержания текста и мысли), логическая последовательность, грамматическая и фонетическая правильность, точность, выразительность [39].

Для развития у старших дошкольников с нарушениями слуха таких свойств речи мы использовали различные дидактические игры на занятиях по развитию речи. Например, игра «Моя семья» направлена на обучение детей умению составлять предложения и короткие рассказы о членах семьи, опираясь на сюжетные или предметные картинки.

Или игра «Найди картинке место» учит дошкольников составлять рассказ по картинкам с последовательно развивающимся действием. Перед ребенком выкладывают серию картинок, но одну картинку не помещают в ряд, а дают ребёнку с тем, чтобы он нашёл ей нужное место. После этого

просят ребёнка составить рассказ по восстановленной серии картинок.

Главное и самое трудное в работе по развитию разговорной речи глухих детей – научить их, как построить высказывание, какими средствами донести до слушателей свой замысел, который относится к рассказу в целом.

Игры по сюжетным картинкам дошкольникам очень нравятся, кроме того, справиться с поставленными речевыми задачами, опираясь на наглядность, глухим дошкольникам значительно проще, а значит, развитие навыков разговорной речи происходит быстрее.

Играя с детьми, педагог должен чередовать более простые и более сложные задания с тем, чтобы давать отдых ребенку и поддерживать стойкую мотивацию к участию в игре через переживание удовлетворения от победы в предыдущей игре.

Таким образом, целенаправленное обучение глухих детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательного учреждения должно быть направлено на формирование оптимальных психолого-педагогических условий образования в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья, обеспечивающих развитие механизмов компенсации и социальной интеграции каждого ребенка.

Выводы по главе 2

Экспериментальная работа проходила на базе Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 470 г. Челябинска, в исследовании приняли участие 6 глухих детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения экспериментальной работы нами были выбраны методики, направленные на диагностику параметров разговорной речи, которые больше всего страдают при нарушении слуха у детей старшего

дошкольного возраста – темп, интонация, грамматический строй, объем словарного запаса: методики обследования речи А.П. Нечаева; Э.С. Бейн, М.К. Бурлаковой, Т.Г. Визель; Е.Г. Речицкой и Е.В. Пархалиной.

Проанализировав результаты диагностики разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста по трем представленным методикам, мы определили, что в экспериментальной группе выявлены следующие показатели:

- высокий уровень развития разговорной речи показали 0 % детей;
- средний уровень развития разговорной речи показали 67 % детей;
- низкий уровень развития разговорной речи показали 33 % детей.

Исходя из проведенной диагностической работы с дошкольниками, нами был выделен ряд особенностей разговорной речи глухих детей старшего дошкольного возраста и проведена коррекционная работа.

При определении содержания и организации коррекционной работы по развитию разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста мы опирались на рекомендации следующих авторов: Г.Л. Выгодской, Л.А. Головниц, К.Г. Коровина, Э.И. Леонгард, Т.В. Пелымской, Н.Д. Шматко и других.

Методика коррекционной работы представляла собой разработку стратегии и тактики педагогической деятельности в направлениях:

1. Обогащение слухоречевой и развивающей предметно-пространственной среды детского сада материалами для развития речи у детей старшей группы с нарушениями слуха.

2. Составление картотеки и проведение игр для развития разговорной речи глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи.

Мы пришли к выводу, что развитие разговорной речи у детей посредством дидактической игры в рамках занятий по развитию речи является достаточно эффективным средством. Игра является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и

самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего развития личности ребенка. Именно в таких занятиях ребенок получает возможность совершенствовать, обогащать, активизировать, развивать разговорную речь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития разговорной речи глухих детей старшего дошкольного возраста является актуальной. Уровень сформированности речи у таких детей обеспечивает качество их дальнейшего обучения в школе.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы дает возможность выявить общие закономерности развития разговорной речи у глухих детей дошкольного возраста. К ним относятся: несформированность фонематического слуха, важного для развития лексической и грамматической составляющих речи, недостаточный словарный запас, нарушения связной речи и произношения.

Нарушение слуха у детей сужает сенсорную базу для восприятия разговорной речи и обуславливает некоторые особенности формирования всех сторон речи. Знание закономерностей становления речи у глухих детей позволяет разработать теорию обучения и строить коррекционный процесс, направленный на развитие разговорной речи на научной основе (Р.М. Боскис, Г.Л. Выгодская, Л.А. Головниц, С.А. Зыков, Е.Г. Речицкая, Э.И. Леонгард, Л.П. Носкова, Б.П. Пузанов, В.И. Флери).

Данные констатирующего эксперимента позволили разделить детей на три уровня. Разговорная речь не сформирована у детей в полной мере.

Проведённое нами исследование подтвердило правильность выдвинутого предположения о том, что развитие разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи будет эффективно.

Нами были определены рекомендации для обогащения слухоречевой и развивающей предметно-пространственной среды детского сада материалами для развития речи у детей старшей группы с нарушениями слуха. А также, составлена картотека и проведены дидактические игры для развития разговорной речи глухих детей старшего дошкольного возраста

на занятиях по развитию речи.

В процессе занятий по речевому развитию глухих детей должны быть созданы условия для овладения воспитанниками правильным восприятием, произношением, пониманием лексических и грамматических основ речи, усвоения норм активного речевого употребления.

Проведенный нами эксперимент позволил заключить, что уровень развития разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста может быть реально и существенно повышен, если в целостном педагогическом процессе будут целенаправленно и комплексно использоваться занятия по развитию речи, в том числе с помощью дидактических игр.

Таким образом, поставленная цель достигнута, задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов и ссузов / Г.С. Абрамова. – Москва: Прометей, 2022. – 708 с. – ISBN 978-5-00172-091-1.
2. Безруких, М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – Москва: Академия, 2009. – 416 с. – ISBN 978-5-7695-4782-9.
3. Бенилова, С.Ю. Дошкольная дефектология. Ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович, Н.В. Микляева. – Москва: ПАРАДИГМА, 2012. – 312 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/13030.html>. – ЭБС «IPRbooks».
4. Бизицова, О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.А. Бизицова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с. – ISBN 978-5-00047-224-8.
5. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис // Ин-т коррекц. педагогики Российской академии образования. – Москва: Совет. спорт, 2004. – 303 с.: (Золотые страницы сурдопедагогики). – ISBN 5-85009-891-7.
6. Веракса, Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва: Мозаика-Синтез, 2008. – 71 с. – ISBN 978-5-86775-367-2.
7. Выгодская, Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Г.Л. Выгодская. – Москва: Просвещение, 1975. – 174 с.
8. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / под

ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.

9. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка [Электронный ресурс] / А.Н. Гвоздев; под ред. С.И. Абакумова. – Москва: АПН РСФСР, 1949. – 105 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0028/2_0028-1.shtml

10. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 304 с. – ISBN 978-5-691-00620-7.

11. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: сб. игр для педагогов и родителей / под ред. Л.А. Головчиц. – Москва: Граф-пресс, 2003. – 160 с. – ISBN 5-94678-040-9.

12. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 464 с. – ISBN 978-5-4461-1014-8.

13. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

14. Запорожец, А.В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста / А.В. Запорожец. – Москва, 1971. – 16 с.

15. Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку: Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / С.А. Зыков. – Москва: Просвещение, 1977. – 200 с.

16. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учебное пособие для студентов педвузов / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – Москва: Астрель, 2007. – 318 с. – ISBN 5-17-040766-1.

17. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – Москва: Академия, 2020. – 432 с. – ISBN 978-5-4468-8629-6.

18. Колодяжная, Т.П., Маркарян, И.А. Речевое развитие детей дошкольного возраста: методическое пособие / Т.П. Колодяжная, И.А. Маркарян. – Москва: УЦ Перспектива, 2009. – 144 с. – ISBN 978-5-98594-167-8.

19. Коровин, К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку / К.Г. Коровин; Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1976. – 255 с.

20. Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями (с нарушением слуха) [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Г. Речицкая [и др.] – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2014. – 184 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/31758.html>. – ЭБС «IPRbooks».

21. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва: Академический проект, 2018. – 420 с. – ISBN 978-5-8291-2175-4.

22. Леонгард, Э.И. Всегда вместе. Практика общения: программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха / Э.И. Леонгард. – Санкт-Петербург: Образовательные проекты, 2009. – 159 с. – ISBN 978-5-98368-061-6.

23. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.

24. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Елифанцева [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 564 с. – ISBN 5-222-06020-9.

25. Носкова, Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для вузов / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 344 с. – ISBN 5-222-06020-9.

26. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / В.В. Ветрова, Д.Б. Годовикова, М.Г. Елагина и др.; под ред. М.И. Лисиной. – Москва: Педагогика, 1985. – 207 с.

27. Орбели, Л.А. Избранные труды в 5-ти томах. Т.3 Вопросы высшей нервной деятельности и её развития / Л.А. Орбели. – Москва-Ленинград, 1964.

28. Психология развития: словарь / под ред. А.Л. Венгер. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 175 с. – ISBN 5-9292-0136-6.

29. Пузанов, Б.П. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха [Электронный ресурс]: учебное пособие / Б.П. Пузанов, Т.Г. Богданова. – Москва: Прометей, 2012. – 256 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/18609.html>. – ЭБС «IPRbooks».

30. Рау, Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей / Ф.Ф. Рау; Под ред. Т.А. Власовой и др. – Москва: Педагогика, 1981. – 168 с.

31. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – Москва: Педагогика, 1978. – 231 с.

32. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Питер, 2019. – 713 с. – ISBN 978-5-4461-1063-6.

33. Специальная психология [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е.С. Слепович [и др.]. – Минск: Вышэйшая школа, 2012. – 511 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/20280.html>. – ЭБС «IPRbooks».

34. Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика. Введение в специальность [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений/ В.И. Селиверстов [и др.]. – Москва: Академический Проект, 2015. – 319 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36872.html>. – ЭБС «IPRbooks».

35. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Стародубова. – Москва: Академия, 2009. – 255 с.

36. Столяренко, А.М. Физиология высшей нервной деятельности для психологов и педагогов: учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарно-социальным специальностям / А.М. Столяренко. – Москва: ЮНИТИ, 2012. – 463 с. – ISBN 978-5-238-01540-8.

37. Столяренко, Л.Д. Психология: учебник / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 475 с. – ISBN 978-5-222-28335-6.

38. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учебное пособие / Г.А. Урунтаева. – Москва: Инфра-М, 2019. – 418 с. – ISBN 978-5-16-014545-7.

39. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва: ВЛАДОС, 2016. – 288 с. – ISBN 978-5-691-00871-9.

40. Флери, В.И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе / В.И. Флери. – Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2021. – 250 с. – ISBN 978-5-7422-7258-8. – (Любить. Учить. Верить: История сурдопедагогики).

41. Шипицына, Л.М. Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» / Л.М. Шипицына, И.А. Вартанян. – Москва: Академия, 2014. – 429 с. – ISBN 978-5-3050-1334-4.

42. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Д. Эльконин. – Москва: Академия, 2008. – 141 с. – ISBN 978-5-7695-5199-4.

43. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи детей: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Яшина, М.М. Алексеева. – Москва: Академия, 2018. – 445 с. – ISBN 978-5-4468-7254-1.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики диагностики разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста

1. Методика «Повторение фразы» (адаптирована А.П. Нечаевым).

Цель: диагностика грамматического строя речи.

Взрослый произносит фразу, которую должен повторить обследуемый ребенок. Если ребенок совершает ошибку, опыт повторяется с другой фразой той же длины и сложности.

Для повторения представляются следующие фразы (длина предложения дается в слогах):

1. Дети, ложитесь спать! Дети пошли гулять. (6 слогов)

2. Часы висят на стене. Чашка стоит на столе. (7 слогов)

3. Лошадь бежит по дороге. В лесу весной поют птицы. (8 слогов)

4. Кошка побежала за мышкой. Зимой на улице холодно. (9 слогов)

5. Посмотрите в окошко на детей. Бедная собачка замерзает. (10 слогов)

6. Летом солнышко греет очень сильно. Книга и карандаш лежат на столе. (11 слогов).

Успешность выполнения этого задания оценивается в том, насколько длинной была фраза, которую смог повторить ребенок (засчитывается лучший из всех полученных результатов): высокий результат – 10-11 слогов, средний результат – 9-8 слогов, низкий результат – 6-7 слогов.

2. Методика диагностики речи дошкольников (Э.С. Бейн, М.К. Бурлакова, Т.Г. Визель)

Цель: диагностика грамматического строя речи, связной речи (использование морфологических элементов и служебных слов для построения грамматически правильных фраз).

Перед проведением исследования ребенку дается инструкция: «Выслушай предложение, которое я тебе прочитаю, и ответь: правильно оно построено или нет? Так говорят или допущена ошибка?». В первой части задания ребенок должен только указать на ошибку, а во второй части задания ему требуется исправить неверную грамматическую конструкцию. За каждый неверный ответ испытуемый получает 1 штрафной балл. Соответственно, результат ребенка будет показывать количество

сделанных им ошибок.

I. Падежные окончания существительных.

1. «Правильно ли я сказал?»

Девочка ест каша. – Девочка ест кашу.

Мальчик читает книгу. – Мальчик читает книга. – Он читает книгой.

Мужчина пьет чая. – Мужчина пьет чай. – Он пьет чаем.

Мама довольна сыном. – Мама довольна сыну. – Она довольна сына.

Кошка сидит на стула. – Кошка сидит на стулом. – Она сидит на стуле.

Женщина идет в магазин. – Женщина идет в магазином.

Мышка залезла в шкафом. – Мышка залезла в шкаф.

Собака вышла из будки. – Собака вышла в будку.

Учитель ставит отметку ученик. – Учитель ставит отметку ученику.

Дети подходят к школу. – Дети подходят к школе.

Мама шьет дочери нарядным платьем. – Мама шьет дочери нарядное платье.

Отец читает книгу детям. – Отец читает книгу дети.

В лесу выросли грибами. – В лесу выросли грибы.

2. «Исправь ошибки».

Собака сидит около будка.

Лошадь скачет по дорогу.

Машина стоит перед дома.

Я часто вспоминаю о домом.

Он пишет шариковой ручку.

II. Личные окончания глаголов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Я ешь суп. – Ты едим суп. – Я ем суп. – Мы ешь суп. – Мы едим суп. – Мы едят суп. – Они есть суп. – Они едят суп.

Мы читаешь книгу. – Мы читаем книгу. – Они читают книгу. – Ты читаешь книгу. – Они читает книгу.

2. «Исправь ошибки».

Он летишь на самолете.

Мы пишет письмо.

Мама кормишь ребенка.

Мальчик идут в школу.

Дети смотрю кино.

Люди идем по улице.

Часы идет точно.

Собака громко лаем.

Кошка ловлю мышку.

Девочка пою песню.

III. Времена глаголов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Я вчера буду купаться. – Я вчера купалась. – Я завтра буду купаться.

Мы завтра пойдем в лес.

Мы завтра были на даче.

Он завтра был в кино. – Он завтра будет в кино. – Он вчера пойдет в кино.

2. «Исправь ошибки».

Мальчик вчера будет читать книгу.

У нас в школе завтра была экскурсия.

Иван Петрович в детстве будет маленького роста.

Все старики когда-то будут молодыми.

Помнишь, как завтра мы бы были и в этом доме?

Раньше он будет трусливым.

IV Родовые окончания прилагательных.

1 «Правильно ли я сказал?»

Дорогой друг. – Дорогая друг.

Родной дочь. – Родная дочь.

Высокое небо. – Высокий небо.

Золотой кольцо. – Золотое кольцо. – Золотая кольцо.

Голубая небо.

Большая город. – Большой город. – Большое город.

2. «Исправь ошибки».

Красивый ручка.

Высокая дом.

Плохой погода.

Сильная ветер.

Большое лужа.

Спортивная велосипед.

Куриный яйцо.

Злой собака.

Железный дорога.

Красивая кот.

V. Линейная схема фразы, порядок слов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Девочка разбила чашку и заплакала. – Заплакала куклу и девочка разбила.

Мы были грибы и собирали в лесу. – Мы были в лесу и собирали грибы.

Дети сели в класс и вошли за парты. – Дети вошли в класс и сели за парты.

Хозяйка, которую сварила каша, очень вкусная. – Каша, которую сварила хозяйка, очень вкусная.

Мужчина вошел в дом, на котором был синий плащ. – Мужчина, на котором был синий плащ, вошел в дом.

VI. Логико-грамматические конструкции (инструкция и способ оценки те же, что и в предыдущих речевых заданиях).

1. «Правильно ли я сказал?»

Телега везет лошадь. – Лошадь везет телегу.

Кошка поймала мышку. – Мышка поймала кошку.

Земля освещается солнцем. – Солнце освещается землей.

Море омывается берегами. – Берега омываются морем.

Фонарь освещается улицей. – Улица освещается фонарем [14].

Уровень сформированности грамматического строя речи по проведенной методике оценивается в количестве сделанных ребенком ошибок:

- 0-15 – высокий уровень;
- 16-30 – средний уровень;
- >31 – низкий уровень.

3. Методика изучения уровня развития речи (Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина).

Цель: выявление объема словарного запаса, определение уровня развития связной речи, оценки понимания обращенной речи.

Эта методика используется при диагностике готовности к школе слабослышащих детей. Задания, предлагаемые дошкольникам позволяли решить одновременно несколько диагностических задач.

В роли критериев сформированности навыков разговорной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста выступили следующие навыки: умение понимать и выполнять поручения, умение отвечать на вопросы.

Первый блок заданий «Выполнение поручений»

Каждому ребенку дается по шесть поручений:

1. Встань. Покажи стол и другую мебель.
2. Попроси у меня карандаш.
3. Нарисуй не апельсин, а яблоко.
4. Возьми книгу и положи в шкаф.
5. Закрой дверь.
6. Спроси у Ани, как зовут ее маму.

Второй блок заданий «Ответы на вопросы».

Каждому ребенку задается по шесть вопросов:

1. Как тебя зовут?
2. Как зовут твою маму?
3. Сколько тебе лет?
4. Где ты живешь?
5. Какое сейчас время года?
6. Какая сегодня погода?

Ответы детей оцениваются и заносятся в протокол дословно.

За выполнение каждого поручения и ответ на каждый вопрос из 12 ребенок получает 1 балл.

Уровень развития разговорной речи по проведенной методике оценивается в количестве ответов ребенка:

- 0-4 баллов – низкий уровень;
- 5-9 баллов – средний уровень;
- 10-12 баллов – высокий уровень.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Картотека дидактических игр для развития разговорной речи глухих детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Название игры	Цель	Оборудование	Ход игры
ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОБУКВЕННОГО АНАЛИЗА, ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА				
1	«Живые буквы»	Закрепить навыки звукобуквенного анализа.	Карточки с буквами, картинки.	Игру лучше проводить с группой детей. Взрослый показывает картинку и называет по ней слово, которое они будут составлять. Роль каждой из букв будут выполнять дети, у которых спереди прикреплены карточки с буквами. Дети должны построиться в ряд так, чтобы можно было прочитать заданное слово. Слова подбираются простые, без орфограмм. Например, мак, кот, дом, мышка, стол и т.д.
2	«Выбери картинки»	Научить детей выбирать картинку со словом, которое начинается на заданный звук, расширить их словарный запас, развить зрительное внимание.	Предметные картинки со словами, начинающимися на заданный звук, несколько картинок, начинающихся на другие звуки.	Взрослый раскладывает картинки на столе, дает инструкцию ребенку, что он должен выбрать те картинки, на которых изображены слова на определенный звук, например звук [к]. Затем взрослый четко называет все картинки, а ребенок выбирает из них подходящие (кот, пони, муха, конь, кофта, танк, кубик, конфета, нос, паук, мак, кукла и т.д.)
3	«Разложи на кучки»	Научить детей выделять начальный звук в слове.	Предметные картинки со словами, начинающимися на разные звуки, по несколько картинок на каждый из них.	Взрослый раскладывает картинки на столе, называет их, затем дает инструкцию ребенку, что он должен объединить картинки в несколько кучек по начальному звуку. Например: [Л] - лес, луна, лиса, лошадь, лампа и т.д. [А] - автобус, ананас, арбуз, альбом и т.д. [У] - утка, удочка, улей, улитка, уют и т.д. [М] - мак, муха, малина, машина, мост и т.д. [К] - кот, конь, кубик, кофта, кукла и т.д. [Н] - нос, нога, ножик, ножницы, носорог и т.д. [И] - ива, индюк, иголка, игрушки, иволга и т.д.
4	«Найди звук»	Научить детей слышать	Ряды картинок на определенный	Игру можно проводить как с одним ребенком, так и с группой детей.

		начальный и конечный звуки в словах, развить их слуховое внимание, закрепить правильное, четкое произношение и различение звуков.	звук.	Взрослый говорит: «Сейчас я покажу картинки и назову предметы, изображенные на них, а вы внимательно послушайте и отгадайте, какой звук есть во всех этих словах». Затем взрослый показывает и называет ряд картинок, которые начинаются, например, со звука [К]: кот, конь, кофта, колесо, кукла, конфета, а дети должны ответить полным ответом: «Во всех этих словах есть звук [К]». Далее они должны вспомнить названные взрослым слова со звуком [К], придумать несколько своих слов с этим звуком.
5	«Звуковое лото»	Тренировать детей в определении местоположения заданного звука в слове: в начале, середине или конце.	Полоски, разделенные на 3 части, обозначающие начало, середину и конец слова; предметные картинки со словами на определенные звуки: гласные и глухие согласные - начало, середина, конец; звук [ы] - середина, конец слова; звонкие согласные - начало и середина слова.	Ребенок рассматривает и называет картинку с заданным звуком, затем кладет ее на первый, второй или третий квадратик в полоске в зависимости от его местоположения в этом слове. Начало слова - когда все остальные звуки идут после заданного звука, середина слова - другие звуки стоят до и после заданного, конец слова - остальные звуки стоят перед заданным звуком. Например, ребенку даны картинки со звуком [м]. На полоске они располагаются в квадраты в следующей последовательности: мак - сумка - дом.
6	«У кого больше слов?»	Научить детей находить на картинке или придумывать слова с заданным звуком.	Картинка, на которой собрано множество предметов с заданным звуком.	Взрослый показывает сюжетную картину (например, «Лес») и предлагает ребенку найти на ней как можно больше слов с заданным звуком. За каждое слово ребенок получает фишку. Выигрывает тот, кто собрал больше фишек.
7	«Что получилось?»	Упражнять детей в повторении и запоминании целых слов.	Картинки с изображением слов, которые должны получиться.	Взрослый раскладывает перед ребенком картинки и начинает называть слова, в которых опускает первый звук. Ребенок должен найти это слово по картинкам и назвать его. Например, (з)амок, (к)ошка, (м)ашина, (п)латье, (в)агон и т.д.
8	«Договори слово»	Упражнять детей в добавлении к слову заданного звука или слога.	Предметные картинки с изображением слов, которые должны	Ребенок произносит начальный слог, заранее условленный, а затем взрослый договаривает оставшиеся 1-2 слога, и они вместе повторяют получившееся слово целиком.

			получиться.	Например, ка(ша), ка(рета), ка(мыш), ка(мень), ка(бан), ка(чели).
9	«Угадай слово по гласным»	Совершенствовать навыки звукового анализа детей.	Предметные картинки на каждое из слов.	Взрослый раскладывает перед ребенком картинки и предлагает найти среди них слово, в котором гласные расположены в заданной им последовательности. Он произносит только гласные, выделяя ударный, например, а - у' (паук), а - а' (глаза), ы- а (рыба) и т.д.
10	«Какого звука не хватает?»	Совершенствовать у детей навыки звукового анализа.	Предметные картинки на каждое слово.	Взрослый подбирает картинки со словами, раскладывает их на столе и называет, заменяя нужный звук паузой. Ребенок должен догадаться, что это за слово, с помощью соответствующей картинки и определить пропавший в нем звук. Например, пи[]ама - пропал звук [ж], вок[]ал -звук [з], тарел[]а - звук [к], конфе[]а - звук [т], мар-ты[]ка - [ш], мака[]оны - [р] и т. д. Взрослый может подобрать картинки со словами на какой-то определенный звук, произношение которого нужно закрепить у ребенка.
ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА				
11	«Переставь слоги или звуки»	Тренировать сообразительность детей, умение переставлять буквы или слоги в одном слове для образования другого, расширить словарный запас.		1 вариант. Взрослый называет ребенку слова и предлагает поменять в них местами буквы или слоги, а затем повторить новое слово. По мере тренировки можно играть с группой детей, когда слово с переставленными звуками или слогами загадывают водящему, а он должен его отгадать: лок - кол, мод - дом, зако - коза, бары -рыба. 2 вариант. Взрослый показывает сначала на простых примерах, что некоторые слова могут превращаться в другие, если переставить в них буквы (рос - сон, тело - лето, луг - гул, лес - сел) или слоги (ложа - жало, лыко - колы, насос - сосна). Постепенно по мере тренировки слова можно усложнить и увеличить в них количество букв. Банка - кабан. Мышка - камыш. Волос - слово. Баян - баня. Марка - рамка. Капал - палка. Насос - сосна.

				Колос - сокол. Вобла - обвал. Вилка - валнк. Майка - кайма.
12	«Прохлопай слово»	Закрепить у детей умение делить слово на слоги в зависимости от количества гласных звуков, тренировать их в делении слов на слоги с помощью хлопков.		<p>Взрослый произносит слово, а ребенок Должен отхлопать каждый слог. После отхлопывания ребенок должен сказать, сколько слогов он насчитал.</p> <p>В этой игре детям можно предлагать слова со стечением согласных звуков, при этом необходимо объяснить ребенку, что при стечении согласных деление слога проходит между ними: т. е. один согласный отходит в первый, а другой - во второй слог. Например, кош-ка, от-крыть, мед-ведь и т.д.</p>
13	«Придумай слово с определенным количеством слогов»	Тренировать детей в составлении слов с определенным количеством слогов.		<p>Взрослый отхлопывает или отстукивает определенное количество слогов, а ребенок должен придумать подходящие к ним слова по картинкам. Если он затрудняется назвать слово, взрослый повторяет ритм и произносит первый слог. По мере тренировки можно предлагать детям самим придумывать слова без использования картинок или выбрать водящим кого-нибудь из детей.</p>
14	«Назови заданный слог в слове»	Научить детей выделять и называть определенный слог в слове.		<p>Взрослый по слогам произносит слово из двух прямых слогов и просит ребенка назвать в нем первый, затем второй слог, например, ра-ма, во-да; далее ему предлагается следующее слово. По мере тренировки взрослый предлагает ребенку двухсложные слова с обратными или закрытыми слогами, трех-четырёхсложные слова (ма-ши-на) и слова со стечением согласных, например, мед-ведь.</p>
15	«Наоборот»	Тренировать детей в преобразовании слогов путем замены твердого звука в слоге на мягкий или, наоборот, мягкого на твердый.	Ряды слогов для преобразования.	<p>Взрослый показывает ребенку, как превратить твердый слог в мягкий (или, наоборот, мягкий в твердый), если заменить в нем гласный звук. Например, пы - пи, мо - мё, бэ - бе, ла - ля, ну - ню, сё - со, ке - кэ, дю - ду, вя - ва.</p> <p>Затем ребенок пробует преобразовывать слоги самостоятельно, а взрослый подбирает их так, чтобы они содержали звуки, которые ребенок произносит правильно.</p>

16	«Выложи слог, который услышишь»	Развить навыки фонематического анализа и чтения, мелкую моторику детей.	Счетные палочки, спички или фасоль.	Взрослый четко и медленно произносит слоги, содержащие звуки, которые ребенок может произнести правильно, и предлагает ему выложить буквы соответствующие звукам из палочек, спичек или фасоли.
17	«Повтори за мной слоги, выделяя ударение»	Научить детей повторять за взрослым слоги с заданным ударением.		Взрослый произносит ряд слогов, подчеркивая ударение, а ребенок прослушивает и старается повторить, соблюдая расположение ударного слога. На начальном этапе предлагается ряд из двух, а затем трех слогов: са' - са; са – са'; ла' - ла – ла'; ла – ла - ла'
18	«Найди ударный слог в слове»	Научить детей определять на слух ударные слоги в словах.		Взрослый произносит слово по слогам, подчеркивая ударный слог, а ребенок должен услышать и повторить его. На начальном этапе предлагаются слова из двух, затем трех и более слогов. Например, паук - ударный слог -ук; ёжик - ё-; зайчик - зай-; телефон - фон; осень - о-; малина -ли- и т.д.
19	«Какой новый слог появился в слове?»	Тренировать сообразительность, речевой слух детей.		Взрослый называет пары слов, отличающиеся друг от друга каким-то слогом: ребенок должен определить, какой слог появился или изменился во втором слове. Например: рука - ру-баш-ка; корка - кор-зин-ка; розы - мо-розы; мушка - кор-мушка; ребенок - же-ребенок.
20	«Преврати одно слово в другое»	Совершенствовать навыки звукобуквенного анализа, умение превращать одно слово в другое с помощью перестановки звуков или слогов.		Игра предназначена для детей, имеющих начальные навыки чтения. Взрослый предлагает ребенку назвать слово по картинке и прочитать слово около нее. Когда он заметит, что написано не то, что изображено на картинке, взрослый показывает, как превратить заданное слово в нужное: переставить слоги местами, заменить один звук на другой, добавить недостающий звук. Например, баран - банан, бетон - батон, кулак - + а (акула).
ИГРЫ НА РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ				
21	«Скажи нужное слово»	Закрепить у детей обобщающие понятия.	Мяч	Взрослый предлагает ребенку, перебрасывая мяч, называть слова определенной группы, например: цветы, животные, имена, города.

		Расширить их словарный запас.		Проигравшим считается тот, кто не сможет придумать слово, когда у него окажется мяч. Называемые игроками слова не должны повторяться.
22	«Он - Она - Оно»	Закрепить у детей понятие о роде предметов.	Набор картинок	Взрослый раскладывает на столе картинки и начинает формировать из них кучки, объясняя детям, что в первую кладутся предметы, которые можно назвать словом «он», во вторую - «она» и в третью - «оно». Затем ребенок продолжает раскладывать картинки самостоятельно. Взрослый при необходимости помогает ему, задавая наводящие вопросы: Стол - он или она? Яблоко - она или оно?
23	«Один предмет - много предметов»	Совершенствовать грамматический строй речи, научить детей правильно употреблять в речи существительные в единственном и множественном числе.	Пары предметных картинок с одним и множеством предметов, мяч.	Взрослый раскладывает перед ребенком пары картинок, он называет предмет по картинке в единственном числе, а ребенок - во множественном. При необходимости взрослый исправляет ошибки ребенка в окончаниях слов во множественном числе. По мере тренировки игру можно проводить без картинок, перебрасывая мяч.
24	«Назови ласково»	Научить детей образовывать и употреблять в речи существительные с уменьшительно-ласкательным значением.	Предметные картинки с изображением больших и маленьких предметов, мяч.	Описание. Взрослый показывает предметную картинку и называет по ней большой и маленький предмет. Затем начинает называть большой предмет, а ребенок должен образовать слово для маленького предмета с уменьшительно-ласкательным значением. Например, стол - столик, стул - стульчик, кольцо - колечко, шапка - шапочка и т.д. По мере тренировки игру можно проводить без картинок, перебрасывая мяч.
25	«У кого кто?»	Закрепить в активной речи детей названия детенышей животных и птиц.	Картины с изображением животных и птиц, вырезанные картинки с изображением их детенышей, мяч.	Взрослый предлагает ребенку подобрать животным и птицам подходящих детенышей, накладывая вырезанные картинки на большие картины. Когда все маленькие картинки подобраны, ребенок должен правильно назвать и сосчитать детенышей, отвечая полным ответом на вопрос: «У кого кто?» Например. У собаки три щенка. У кошки пять котят. У курицы девять цыплят и т. д. По мере тренировки

				игру можно проводить без картинок, перебрасывая мяч.
26	«Замени слово»	Закрепить у детей понятие о противоположных по значению словах.	Предметные и сюжетные картинки с изображением антонимов, мяч.	<p>Взрослый показывает ребенку пары картинок и называет одно слово, а ребенок должен произнести слово, противоположное по смыслу.</p> <p>На начальном этапе лучше называть слова - глаголы-действия (открыть - закрыть, встать - сесть), а затем перейти к существительным, прилагательным и наречиям (высокий - низкий, день - ночь, веселый - грустный, горячо - холодно и т.д.)</p> <p>По мере тренировки игру можно проводить в виде перебрасывания мяча, называя при этом слова, противоположные по значению.</p>
27	«Доскажи слово»	Совершенствовать у детей навыки словообразования, тренировать их в запоминании и повторении новых слов - глаголов, образованных путем изменения приставки.		<p>Взрослый произносит начало слова - приставку, а ребенок договаривает недостающую, заранее условленную часть слова - корень - и повторяет слово целиком. Для игры предлагаются глаголы, образующие множество новых слов с помощью приставки: нести, идти, ехать, летать, плыть, носить, ходить и т.д.</p> <p>Например, принести, унести, внести, занести, вынести, перенести; ехать, уехать, приехать, выехать, въехать, заехать, объехать, отъехать, выехать, переехать, доехать и т.д.</p>
28	«Плавает, бегают, летает»	Тренировать детей в придумывании предметов, подходящих к заданному действию.	Мяч	<p>Играющие стоят по кругу. Взрослый (а по мере тренировки выбранный из детей водящий) бросает мяч кому-либо из детей, называя действие. Поймавший мяч возвращает его обратно, добавляя подходящий предмет.</p> <p>Например, летает - птица, самолет, ракета, лебедь, бабочка, вертолет.</p>
29	«Придумай действие»	Научить детей правильно соотносить действия с определенным предметом и называть их соответствующим глаголом.	Мяч	<p>Играть можно как с одним ребенком, так и с группой детей. Играющие стоят в кругу. Взрослый (а по мере тренировки выбранный из детей водящий) бросает кому-то из них мяч, называя при этом какой-либо предмет (животное, человека какой-то определенной профессии, имя мальчика или девочки). Поймавший мяч должен вернуть его водящему, называя подходящее для этого предмета действие. Например, корова - мычит; кошка - мяукает, мурлычет,</p>

				царапается; врач - лечит; пожарник - тушит; Ваня - прыгает; Оля - играет; Катя - танцует; Дима - рисует и т.д.
30	«Чей - Чья - Чье - Чьи»	Тренировать детей в образовании притяжательных прилагательных от названий животных и птиц.	Предметные картинки с изображением животных и отдельных их частей.	Взрослый показывает картинку с животным, называет его, затем задает вопрос о какой-либо части тела этого животного. Например: голова чья? - коровья; хвост чей? - коровий, следы чьи? - коровьи и т.д.
ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ				
31	«Профессии»	Научить детей составлять предложения о людях знакомых ребенку профессий.	Сюжетные картинки с изображением людей разных профессий.	Ребенок должен составить предложение по картине об обязанностях человека данной профессии. Например, «Шофер водит машину»; «Строитель строит дом»; «Учитель учит детей в школе».
32	«Закончи предложение»	Научить детей составлению простых предложений по картинкам.	Предметные картинки	Взрослый расставляет перед ребенком картинки и начинает произносить предложение, а ребенок должен его закончить подходящим словом, опираясь на картинки. Например, «Кошка ловит (мышку)»; «Девочка бросает (мяч)»; «Собака грызет (кость)»; «Мама испекла (торт)».
33	«Почини предложение»	Тренировать детей в преобразовании фразы, развить языковое чутье.	Заранее заготовленные фразы, в которых слова - существительные в именительном падеже, глаголы - в начальной форме.	Взрослый читает слова, а ребенок должен так их переставить и изменить, чтобы получилось нормальное предложение. Например, «Мама, ваза, конфеты, класть» в «Мама кладет конфеты в вазу»; «Муха, на, стекло, сидеть» - «Муха сидит на стекле»; «Я, книга, читать, интересная» - «Я читаю интересную книгу».
34	«Моя семья»	Научить детей составлять предложения о членах семьи по картинкам.	Сюжетные картинки с изображением членов семьи в различных ситуациях.	Взрослый показывает картинку и спрашивает ребенка: «Кто это? Что делает?» Ребенок должен ответить полным предложением. Например, «Мама стирает белье (готовит еду, шьет юбку, гладит рубашку и т.д.). Папа чистит ковер (чинит кран, играет в шахматы, смотрит телевизор, читает газету и т.д.)».
35	«Где спрятана игрушка»	Развить у детей навыки ориентации в пространстве,	Различные игрушки	Взрослый прячет игрушку где-либо на площадке или в комнате и дает ребенку словесную инструкцию, как ее найти. Например: встань

		научить понимать словесную инструкцию и значение наречий места.		лицом к шкафу, сделай три шага влево, поищи куклу на полке, между мишкой и матрешкой. Или: дойди прямо до дерева, обойди его и за ним под кустом найдешь машинку. Ребенок должен выполнить заданные действия, найти спрятанный предмет и ответить полным предложением, где находилась игрушка: «Кукла была на полке между мишкой и матрешкой. Машинка лежала под кустом».
36	«Маленькое нужное слово»	Познакомить детей со значением в речи простых предлогов.	Окружающие ребенка предметы (игрушки, посуда, мебель), сюжетные картинки.	Взрослый дает ребенку небольшие поручения, намеренно пропуская предлоги. Он должен по смыслу догадаться, какого маленького слова здесь не хватает. Например: «Положи куклу (в) коляску. Книга лежит (в) ящике. Кошка спряталась (под) кровать». По мере тренировки можно предложить ребенку составить предложения с маленьким словом по картинке.
37	«Составь рассказ»	Развить связную речь детей.	Серия картинок, связанных единым сюжетом	Взрослый предлагает рассмотреть сюжетные картинки, разложить их по порядку и придумать по ним рассказ. На начальном этапе взрослый может задавать ребенку наводящие вопросы - начинать предложение, а ребенок будет его заканчивать. Также взрослый помогает ребенку с использованием начальных, вводных и заключительных оборотов, придумыванием названия к составленному рассказу. По мере тренировки ребенок может быть более самостоятельным: работать без наводящих вопросов, проявить фантазию, объясняя причины того или иного поступка героев.
38	«Найди картинке место»	Формировать умение составлять рассказ по картинкам.	Наборы серийных картинок для выкладывания	Перед ребенком выкладывают серию картинок, но одну картинку не помещают в ряд, а дают ребёнку с тем, чтобы он нашёл ей нужное место. После этого просят ребёнка составить рассказ по восстановленной серии картинок.
39	«Где начало рассказа?»	Учить передавать правильную временную и логическую последовательность рассказа.	Серия сюжетных картинок	Ребенку предлагается составить рассказ, опираясь на картинки. Картинки служат своеобразным планом рассказа, позволяют точно передать сюжет, от начала до конца. По каждой картинке ребёнок составляет одно предложение и

				вместе они соединяются в связный рассказ.
40	«Какая картинка не нужна?»	Учить находить лишние для данного рассказа детали.	Серия сюжетных картинок	Перед ребёнком выкладывают серию картинок в правильной последовательности, но одну картинку берут из другого набора. Ребёнок должен найти ненужную картинку, убрать ее, а затем составить рассказ.