



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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

**Модель психолого-педагогического сопровождения формирования
связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного
возраста** Выпускная квалификационная работа по направлению 4

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

77,4 % авторского текста
Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована
«20» 11 2019 г.

зав. кафедрой С.П.И.П.М.
(название кафедры)

В.И.О.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ 306/188-2-1
Веселова Татьяна Петровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
ЮУрГГПУ
Осипова Лариса Борисовна

Осипова

Челябинск
2020

Оглавление

Введение.....	4
Глава I. Теоретические аспекты формирования связной речи детей дошкольного возраста.....	9
1.1 Понятие общего недоразвития речи в специальной литературе.....	9
1.2 Изучение и анализ формирования связной речи у детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.....	15
Выводы по I главе.....	23
Глава II. Теоретические аспекты изучения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	24
2.1 Изучение и анализ формирования связной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста.....	24
2.2 Характеристика специфических формы связной речи в условиях слуховой депривации.....	30
2.3 Понятие педагогической модели в контексте психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	34
Выводы по II главе.....	40
Глава III. Теоретическое моделирование процесса психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	42
3.1 Методика и организация изучения состояния связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	42

3.2 Теоретическая модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	54
3.3 Верификация модели психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	68
Выводы по III главе.....	81
Заключение.....	84
Список литературы.....	88
Приложения.....	91

Введение

Социализация и вхождение в систему общественных взаимоотношений людей с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день стоит в качестве одной из наиболее важных задач современной науки. Успешность подготовки их к самостоятельной жизни в обществе во многом зависит от способности к самостоятельному продуктивному общению. Исследования в области специальной педагогики и психологии указывают на то, что сформированная связная речь, подразумевающая овладение такими формами речевого взаимодействия, как монолог и диалог, является основополагающим фактором развития социально-коммуникативных навыков человека, без которых процесс общения невозможен.

Установлено, что нарушения слуха негативно влияет на становление связной речи детей, следовательно, и на развитие межличностного общения, что приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними. А это, в свою очередь, создает ощутимые трудности при дальнейшей социализации такого ребенка в общество нормативно развивающихся сверстников.

В психолого-педагогической литературе в настоящее время определены теоретические подходы к развитию связной речи как универсальной способности, характеризующей целостное развитие ребенка и являющейся главным показателем его готовности к социализации. Это отмечают такие исследователи, как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Жинкин, Ф.А. Сохин, Т.В. Ахутина и др. Стоит также добавить, что формирование связной речи слабослышащего ребенка невозможно без учета особенностей его психофизического развития. Данный факт подразумевает психолого-педагогическое сопровождение данного процесса, построенное с учетом особенностей психического и физического развития ребенка.

Теоретически и экспериментально установлено, что значительные трудности в овладении навыками связной речи у слабослышащих детей обусловлены несформированностью речевой функциональной системы, что является следствием нарушения функционирования слухового анализатора. В итоге, неполноценное слуховое, и, как следствие, речевое развитие плохо влияет на формирующуюся личность ребенка: затрудняет развитие памяти, восприятия, внимания, познавательной деятельности, воображения.

Исходя из признания ведущей роли связной речи в комплексном решении задач речевого и общего развития личности слабослышащего ребенка, во многих педагогических системах предлагается развивать слух и связную речь детей в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Так, развитие связной речи решает не только проблемы общения, но и умственного развития, психического развития, а также способствует формированию адекватной самооценки и помогает ребенку в процессе социализации.

Возникает потребность в создании модели психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Эта модель должна учитывать особенности психофизического развития слабослышащих старших дошкольников, реалии современной системы специального образования, а также достижения в области дидактико-методического обеспечения в соответствии с «Федеральным государственным стандартом дошкольного образования».

Таким образом, значимость проблемы, отсутствие научно обоснованной модели психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста позволяют считать тему исследования актуальной.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – формирование связной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования включает следующее предположение: формирование связной речи у слабослышащих старших дошкольников будет эффективным, если:

1. Изучено состояние связной речи;
2. Разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросам исследования;
2. Исследовать уровень состояния связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;
3. Верифицировать модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологическая база исследования включает:

- Теория развития личности ребёнка дошкольного возраста (А. Н. Эльконин, Л. С. Выготский и др.);
- Положение о структуре речевого дефекта (Р. Е. Левина, Л. С. Волкова, Л.В. Лопатина, Л.С. Выготский);
- Положение о единстве речевого и психического развития (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн);
- Учение о формировании связной речи (В. П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева);
- Учение об особенностях психоречевого развития слабослышащих детей (Р. М. Боскис, С. А. Зыков, Б. Д. Корсунская, Л. С. Выготский, Л. П. Носкова);
- Теория модели (А.Н. Дахин, М.В. Ядровская и др.).

Для осуществления поставленных задач и подтверждения положений выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы**:

- Теоретические – анализ психолого-педагогической, клинической, философской и методической литературы для обоснования актуальности, социальной значимости и методологии исследования;
- Эмпирические – анализ медико-психолого-педагогической документации, психолого-педагогический эксперимент, естественное наблюдение за деятельностью ребенка, сравнительный анализ и синтез экспериментальных данных, обработка экспериментальных данных и описание полученных результатов исследования;
- Организационные – констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты;
- Статистические – обработка количественных и описание качественных результатов исследования;

- Педагогическое моделирование.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что представлен подробный теоретико-методологический анализ современного состояния проблемы коррекции связной речи в процессе психолого-педагогического сопровождения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в том, разработана и верифицирована модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальное исследование осуществлялось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад 320 города Челябинска», в группе компенсирующей направленности детей с нарушениями слуха. В эксперимент была включена группа слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в количестве 10 человек.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, приложения и библиографического списка. Количество страниц – 98.

Глава I. Теоретические аспекты формирования связной речи детей дошкольного возраста

1.1 Понятие связной речи в специальной литературе

Понятие связной речи и ее особенности рассматривались во многих научных трудах, посвященных лингвистике, логопедии, психологии, специальной педагогике. Так как проблематика понятия и развития связной речи в дошкольном возрасте изучалась в разных аспектах и с различных точек зрения тех или иных научных отраслей, принято выделять несколько исследовательских направлений.

Так, в психологическом аспекте изучением связной речи занимались такие отечественные ученые, как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и В. А. Долгова. Психолингвистическое направление исследований связной речи представляли А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина, А. В. Текучев и Н. А. Краевская, а в логопедическом аспекте разработкой проблемы занимались В. П. Глухов, А. В. Ястребова, В. К. Воробьева Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, В. И. Селиверстов и Г. В. Чиркина [1].

Принимая во внимание тот факт, что связная речь рассматривалась через призму разных отраслей научного знания, перейдем к трактовкам понятия связной речи.

С. Л. Рубинштейн под связной речью предполагал обеспечивающее общение развернутое смысловое высказывание, состоящие из одного или нескольких предложений, связанных и взаимообусловленных логически. При этом фундаментальную важность играет взаимопонимание участников общения, что и определяется связностью. Связность, как считал ученый, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя». Следовательно, главной

характеристикой связной речи выступает ее понятность для участников общения [51].

А. В. Текучев, рассматривая связную речь через призму лингвистики, в широком смысле понимал ее как способность осознанно воспринимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики, лексики и грамматики данного языка единое целое. Таким образом мы видим, что по Текучеву, «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» [55].

Как считает М. М. Алексеева, связная речь – это такая разновидность речевой деятельности, которая непосредственно отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи [1].

В методике связная речь понимается двойственно. По утверждению М. Р. Львова, с одной стороны, это процесс, представляющий собой деятельность говорящего, с другой – продукт, являющийся результатом речевой деятельности. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Так, высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, первостепенное и большее по отношению к предложению. Лексическая составляющая в нем является центральным компонентом, его стержнем. Отсюда следует, что «связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки» [36].

Коммуникативная функция является основной функцией связной речи, проявляясь и осуществляясь в двух формах – монологе и диалоге. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования. В различных источниках диалогическая и монологическая

речь рассматриваются в плане их противопоставления. Их различия проявляются как в коммуникативной направленности, так и в их психолингвистической природе [31].

Диалогическая речь представляет собой наиболее яркое проявление коммуникативной функции языка, так как именно потребность в общении и обуславливает эту форму связной речи. Так, отечественный ученый-лингвист Л. В. Щерба называет диалог первичной естественной формой языкового общения, так называемой «классической» формой речевого общения. Главной его особенностью он выделяет чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге достигается полное взаимопонимание между его участниками. Собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания [64].

В. П. Глухов считает, что диалог первичен по отношению к монологу по своему происхождению. Он возникает при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и состоит в основном обмене репликами. В качестве основной отличительной черты диалога можно выделить, прежде всего, эмоциональный контакт двух или более участников общения, характеризующийся их взаимным воздействием вербальными и невербальными речевыми средствами.

Другой особенностью диалога в большинстве случаев можно назвать его ситуативность. По сравнению с диалогической, монологическая речь – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой определяется потребностью в сообщении, отражающим субъективное восприятие говорящего окружающей действительности [23].

А. А. Леонтьев отмечает, что, являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь характеризуется рядом отличительных особенностей. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой

системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Вместе с тем, высказывание в монологе требует больше времени на подготовку и реализуется в заранее спланированном связном изложении. Реализация связного развернутого высказывания имеет в своей основе сложный механизм, работа которого предполагает удерживание в памяти программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности с опорой на зрительные и слуховые образы.

По сравнению с диалогической речью, монолог носит более контекстный характер и излагается в более полной форме, с заранее продуманным набором адекватных текущей социальной ситуации лексических средств и использованием сложных и разнообразных грамматических и синтаксических конструкций, а также задействование различных речевых и неречевых приемов, придающих высказыванию ту или иную окраску. Таким образом, последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное заранее продуманное оформление высказывания являются важнейшими качествами монологической речи, обусловленными ее непрерывностью и контекстным характером [38, с. 19].

О. А. Нечаева выделяет функционально-смысловые типы связной речи монологической речи, конкретизируя их особенности в той или иной ситуации и возрасте. Так, в дошкольном возрасте основными видами связной монологической речи являются описание, повествование и элементарные рассуждения [43].

Монолог и диалог также отличаются еще одним важным компонентом - мотивами. Стимулируемая внутренними предубеждениями, монологическая речь характеризуется тем, что ее содержание и используемые языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами. В роли таковых может

выступать социальная ситуация, или высказывания собеседника. Независимо от формы, основным условием коммуникативности речи является ее связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний [19].

А. Р. Лурия и ряд ученых (В. В. Гербова, С. Н. Карпова, Н. В. Ключева и др.) наряду с уже существующими различиями отмечают также определенное сходство и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Говоря о сходстве этих двух форм речи, в первую очередь стоит указать на то, что они объединены общей системой языка. Стоит также сказать и об их комплементарности и взаимосвязанности - монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии непременно включается в диалог, когда наряду с характерными для диалога упрощенными репликами употребляются и более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений, типичные для монологической речи [24, с. 46].

А. А. Леонтьев указывает, что, несмотря на то, что овладение элементарной диалогической речью первично по отношению к монологической и составляет базис для нее, качество диалогической речи в ее развитой форме наоборот, во многом зависит от владения монологической речью. Отсюда следует, что обучение диалогической речи должно служить основой к успешному овладению связным монологическим высказыванием еще и потому, чтобы последнее могло быть как можно раньше включено в развернутый диалог и обогащало бы беседу, придавая высказываниям полноценность и связный характер.

Таким образом, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует наличия определенной речевой культуры, достаточной сформированности диалогической речи, а также специального речевого воспитания [38].

В педагогической литературе чаще подчеркивается особая роль именно монологической формы связной речи. Но не менее важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения — это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения, и проявления человеческой жизни» [4, с. 16].

А. А. Леонтьев определяет термин “высказывание” как самостоятельную коммуникативную единицу, законченную по содержанию и интонации и характеризующуюся определенной грамматической или композиционной структурой. Любые развернутые высказывания характеризуются связностью, логичностью, последовательностью, соответствием коммуникативной программе [37].

При анализе понятия связной речи и лучшего понимания проблематики данного вопроса, необходимо рассмотреть соотношение ситуативной и контекстной речи. Эти два вида речи были выделены отечественным ученым-психологом С. Я. Рубинштейном, и дифференцированы в зависимости от характера связи с предметным внешним планом и социальной ситуацией.

Ситуативная речь характерна преимущественно для детей раннего возраста. Содержание ситуативной речи невозможно понять, если взрослый не знаком с ситуацией, согласно которой высказывается ребенок. Такая речь характеризуется несвязностью, отсутствием смысловой ценности. Сначала ситуативная речь отражает непосредственно ту окружающую социальную действительность, в которой ребенок находится в момент высказывания. Как правило, оно выражает просьбу, вопрос или желание, то есть ситуативная форма соответствует основному содержанию и назначению. Но по мере естественного изменения содержания и функции речи, ребенок в процессе развития и обучения овладевает другой формой речи - контекстной речью, понимание которой достигается в конкретном контексте общения. При

развитии контекстной речи, ситуативная речь не вытесняется. Равно как и взрослый, ребенок способен использовать оба вида речи, в зависимости от содержания и характера общения. К контекстной речи переходят тогда, когда требуется связное изложение темы, выходящей за пределы ситуации в момент высказывания [57, с. 51].

Как правило, ситуативная речь имеет разговорный характер, а для контекстной речи типична монологичность. Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, отождествление диалогической речи с ситуативной, а контекстной – с монологической, в корне является неверной. К примеру, монологическая речь также может иметь и ситуативный характер [64].

Таким образом, мы можем утверждать, что связная речь – это совокупность логически, лексически и грамматически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое структурное целое. Связная речь может быть монологической или диалогической, при этом монолог представляет собой более сложную форму речи и может иметь как ситуативный, так и контекстный характер. Диалог первичен монологу и, как правило, носит ситуативный характер. Несмотря на то, что диалог фактически является базисом для монологической речи, диалогическая речь будет неполна в своей развернутой, зрелой форме, без хорошо сформированного и развитого монолога – в этом проявляется их взаимообусловленность и взаимосвязь.

1.2 Изучение и анализ формирования связной речи у детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием

Возникновение речи происходит при наличии необходимых биологических предпосылок в условиях нормативного созревания центральной нервной системы и ее последующего функционирования.

Однако в то же время речь носит выраженный социальный характер, поэтому для ее полноценного развития одних биологических предпосылок

недостаточно, она может возникнуть только в ситуациях общения. При этом чрезвычайно важна эмоциональная близость ребенка со взрослым, что обуславливается ведущей деятельностью того возраста, когда у ребенка зарождаются предпосылки к овладению речью [31].

Вопросы развития связной речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматривались во многих научно-исследовательских работах. Так, разработкой этого вопроса занимались такие ученые, как Д. Б. Эльконин, Л. П. Федоренко, Т.А. Ладыженская, М.С. Лаврик. Исследователи отмечают, что элементы связной речи возникают в речи детей при нормативном развитии уже к 2-3 годам [33].

В лингвистическом аспекте развитие речи происходит в несколько стадий, характеризующихся собственной спецификой. Они были описаны А. Н. Гвоздевым и представлены в следующем порядке: крики - гуление - лепет - слова - словосочетания - предложения – связные высказывания. Также их можно представить в динамике, в соответствии с возрастной нормой [18]:

Таблица 1 - Таблица возрастных этапов становления связной речи

Стадия развития речи	Обусловленность	Возрастные рамки
Крики	Возникает стихийно	0 – 2 мес.
Гуление	Общение со взрослым	2 – 5-7 мес.
Лепет	Общение со взрослым	4 – 7,5 мес.
Слова	Общение со взрослыми и сверстниками	11 – 12 мес.
Словосочетания	Общение со взрослыми и сверстниками	1 г. 7 мес. – 1 г. 9 мес.
Предложения	Общение со взрослыми и сверстниками	2 – 3 г.
Связные высказывания	Общение со взрослыми и сверстниками	3-5 лет.

В онтогенезе, без патологических факторов, развитие связной речи происходит постепенно, вместе с развитием высших психических функций и деятельностью. Согласно исследованиям ряда авторов, в том числе Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, овладение связной речью, построением развернутых связных высказываний, и появление возможности их адекватного использования в общении становится возможным только при условии наличия у ребенка регулирующей и планирующей функций речи [16].

Остановимся на подробном анализе этапов становления связной речи в онтогенезе, выделенных Д. Б. Элькониным.

Первый этап – довербальный. Он охватывает первые шесть месяцев жизни ребенка. Характеризуется прежде всего тем, что при непонимании ребенком обращенной речи и неумением разговаривать самостоятельно, закладываются предпосылки для овладения связной речью в будущем, формируется базис для последующего обучения речевой деятельности. Слово является для ребенка всего лишь звуковым раздражителем, неотличимым от множества других, неречевых звуков. В связи с этим, реакция возникает не на смысловую нагрузку высказывания, а на другие его параметры: звуковысотную характеристику, интонацию, темпоритмические особенности, тембр голоса. Как правило, все это приводит к двигательному акту. То, насколько успешно ребенок пройдет этот этап, зависит прежде всего от состояния анализаторных систем ребенка. На основе элементарного понимания тех параметров речи, которые ребенок может как-то дифференцировать и понять, начинается развитие активной речи [64].

Второй этап характеризуется возникновением речи. Здесь осуществляется непосредственный переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Речь становится для ребенка главным открытием раннего возраста, и этот этап представляет собой переходное звено между двумя состояниями общения ребенка с социумом – довербальным и вербальным. Данный этап имеет нетипичную для переходного протяженность и

растянутость – он охватывает около года, точнее – от второй половины первого до второй половины второго года жизни. Суть данного этапа раскрывается в следующих событиях: возникновение понимания обращенной речи, и затем, первые вербализации как реакция на обращенную речь и как способ взаимодействия со взрослым. К концу второго года жизни у ребенка формируется элементарная фразовая речь, что знаменует окончание второго этапа.

Согласно исследованиям В. П. Глухова, элементарная фразовая речь включает в себя всего несколько слов, чаще – не больше 2-3 слов. Их смысл сводится к требованию или просьбе. Если к 2,5 годам у ребенка не формируется элементарной фразовой речи, то темп его речевого развития начинает отставать от нормы. Речевое развитие ребенка в этом возрасте возможно только при непосредственном нахождении в ситуации общения, как правило, со взрослыми. При этом, ребенку важно не только эмоционально осознавать коммуникативный акт и себя самого в роли его активного участника, но и видеть перед собой лицо взрослого.

Содержание третьего этапа определяет дальнейшее речевое развитие ребёнка. Он охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения. За этот долгий срок ребенок проходит огромное количество социальных ситуаций, учась осознанно и наиболее эффективно применять речь в коммуникативном процессе. Речевое общение на данном этапе развивается в двух аспектах – это качественное изменение содержания общения и развитие необходимых для общения речевых функций, и овладение произвольной регуляцией речевыми средствами и различными речевыми приемами, необходимыми для общения в той или иной социальной ситуации.

На третьем году жизни потребность в общении становится для ребенка самой необходимой. Данный возраст характеризуется стремительным

увеличением активного словаря и овладение разными приемами словотворчества. Сначала это явление напоминает рифмование, но затем ребенок начинает придумывать новые слова, носящие определенный смысл, и пользоваться ими. В речи трехлетнего ребенка постепенно совершенствуется ее грамматическая сторона. Высказывания ребенка проходят множество метаморфоз, прогрессируя от простой двухсловной фразы к более сложной, с применением нескольких слов и использованием союзов, единственного и множественного числа, падежных форм существительных. Со второго полугодия третьего года жизни значительно увеличивается число прилагательных. Дети начинают пользоваться диалогической формой речи [23].

После трех лет становление связной речи ребенка характеризуется интенсивным развитием фонетико-фонематической стороны речи. Л. Н. Ефименкова указывает, что звуковая сторона языка при нормативном речевом развитии полностью формируется к четырем-пяти годам жизни ребенка.

Начиная с четырех лет жизни фразовая речь ребенка усложняется. Количество слов в предложении возрастает до 5-6. Ребенок начинает активно использовать предлоги и союзы, вводить в обиход сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. В это время дети легко запоминают и рассказывают стихи, сказки, передают содержание картинок. В норме в этом возрасте происходит формирование регуляторной функции речи, о чем свидетельствует повсеместное оречевление ребенком собственных игровых действий. Также ребенку начинает открываться монологическая речь в самых простых ее проявлениях – простое предметное описание и повествование. Более сложные формы монолога, такие, как рассуждения, характерны для седьмого года жизни [41].

Важнейшее достижение ребенка по окончании четырех лет – полное усвоение обиходного словаря. Согласно исследованиям А. Н. Гвоздева, В. К. Лотарева и О. С. Ушаковой, к пяти-шести годам у ребенка полностью

завершается процесс формирования фонетической стороны речи, и начинается интенсивное усвоение морфологии, синтаксиса и грамматики родного языка. На этом фоне ребенок начинает все чаще пользоваться монологической речью. Высказывания детей в этот период становления связной речи больше напоминают сжатый рассказ. Активный словарь обогащается за счет лексически и фонетически сложных слов, в речь включаются фразы, требующие согласования большой группы слов [30].

Старший дошкольный возраст характеризуется ощутимыми изменениями в коммуникативном поведении ребенка. Ситуативный характер высказывания снижается, речь становится все более контекстной. При этом, Д. Б. Эльконин отмечает, что полноценное овладение ребенком навыками связной речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. В числе необходимых условий успешного становления связной можно выделить наличие мотива монологических высказываний, сформированность регулятивной функции речи, а также способность построения развернутого высказывания путем применения соответствующих синтаксических средств [65].

Каждый этап характеризуется не только различными возрастными рамками и особенностями протекания процесса овладения речью, но и разными факторами, влияющими на этот процесс. Коммуникативные факторы играют определяющую роль в развитии связной речи. Ребенок пользуется речью ситуативно, и только по инициативе взрослого. Именно в общении с взрослым перед ребенком встает особая разновидность коммуникативной задачи – воспринять обращенную речь взрослого, осознать ее смысл и выдать вербальный ответ. Коммуникативный фактор оказывает влияние на становлении связной речи на протяжении всех трех этапах развития, но в контексте каждого этапа его влияние индивидуально, и по-своему сказывается на дальнейшем речевом развитии ребенка [64].

Овладение детьми навыками построения связного развернутого высказывания возможно только в том случае, если ребенок применяет весь свой познавательный и речевой потенциал, что одновременно способствует их развитию. К. В. Комаров отмечает, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Л. П. Федоренко и А. Г. Зикеев в своих методических рекомендациях подчеркивают, что для развития связной монологической речи, необходимой для речевого развития в дальнейшем, первостепенную важность имеет работа над предложениями, имеющими разную структуру. Ученые также отмечают, что для лучшего понимания детьми монологической речи и дальнейшего овладения ей, надо, чтобы они умели использовать в своей речи соответствующие синтаксические конструкции [41].

Речевое развитие в раннем возрасте отличается тем, что общение со взрослыми и другими детьми носит выраженный ситуативный характер и осуществляется в диалогической форме. Переход в дошкольный возраст означает изменение социального окружения и возникновению новых видов деятельности, что приводит к выделению и развитию функций речи. Ребенок овладевает новыми формами речи – сообщением, повествованием, позже – рассуждением, что обуславливается развитием монологической связной речи. Развитие праксиса и самостоятельная деятельность вызывают у ребенка потребность в формулировании и выражении своих мыслей, в рассуждениях и умозаключениях. Все эти факторы непосредственно влияют на речевое развитие ребенка, в связи с чем его речь приобретает все более контекстный характер, сдвигая ситуативно обусловленную речевую деятельность на второй план, но не замещая ее. О переходе к контекстной форме речи свидетельствует прежде всего, усвоение и использование грамматических форм развернутого высказывания [16].

По словам А. М. Бородина, вместе с этим происходит и дальнейшее усложнение монологической формы речи как в содержательном аспекте, так и в отношении новых языковых возможностей ребенка, его большей включенности в процесс живого общения, его непосредственной социальной активности [8].

Так, при нормативном речевом развитии, дети в периоды раннего и дошкольного детства полностью овладевают фразовой развернутой речью, усваивают различные грамматические конструкции, используют в своей речи сложносоставные предложения. Словарный запас составляет примерно 3000-3500 слов, ребенок владеет навыками словообразования и умеет адекватно их применять. Также к этому времени у ребенка оказывается сформированной фонетико-фонематическая сторона речи. Согласно В. П. Глухову, дети к концу дошкольного возраста способны осуществлять пересказ знакомого текста или стихотворения, составлять описательный рассказ по картинке или серии картинок, свободно рассказывать о своих впечатлениях.

Выводы по I главе

Сущность понятия «связная речь» сводится к способности человека на обеспечивающее общение развернутое смысловое высказывание, содержащее одно или несколько предложений, связанные лексически и логически. Первостепенной характеристикой связной речи большинство ученых считают ее понятность для участников общения.

Было выявлено, что становление связной речи в онтогенезе протекает по общим закономерностям речевого развития при соблюдении определенных условий, наличии соответствующих биологических предпосылок и благоприятных социальных условий. Овладение связной речью происходит постепенно и может рассматриваться как в вертикальной, так и в горизонтальной динамике.

Рассматривая формирование связной речи горизонтально, мы можем увидеть, что оно происходит в течение семи стадий, начиная от неcodифицируемых криков и фонаций и заканчивая связным высказыванием. Вертикально же становление связной речи проходит в три этапа, описанных Д. Б. Элькониным и отличающихся друг от друга качественными новообразованиями в речевой деятельности и изменениями в коммуникативном поведении ребенка.

Глава II. Теоретические аспекты изучения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

2.1 Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Своеобразие развития слабослышащих детей старшего дошкольного возраста обусловлено особенностями протекания процессов отражения действительности. Нарушение слуховой функции создает препятствие нормальному развитию отражательной деятельности ребенка. Слух имеет большое значение для нормального развития речи ребенка. Поэтому слабослышащие дети имеют совершенно иные условия формирования речи в отличие от сверстников с нормальным слухом. Ребенок, имеющий нарушенный слух, воспринимает словесную речь ограниченно и искаженно; из-за этого он не приобретает образцов для формирования собственной правильной речи.

Согласно классификации авторства Р. М. Боскис, слабослышащие дети – это дети, имеющие частичную потерю слуха. Самостоятельное овладение речью слабослышащими детьми зависит от степени сохранности слуховой функции. Произносительная сторона речи слабослышащих детей имеет существенные недостатки, которые необходимо корректировать в процессе обучения. Для детей, имеющих нарушения слуха, большое значение имеет зрительное восприятие речи [9].

Усваивая язык как общественно-заданную знаковую систему, человек овладевает соответствующими формами и операциями мышления. Речь становится средством синтеза и анализа, обобщения и сравнения явлений и предметов окружающей действительности. Какие-либо нарушения в психическом развитии ребенка нарушают гармонию в формировании основных функций речи. Такая дисгармония будет присутствовать в психическом развитии слабослышащих детей. Отличительной особенностью

психического развития слабослышащих детей старшего дошкольного возраста является одновременное овладение ими несколькими видами речи – словесной (устной и письменной, дактильной и жестовой), т. е. своеобразная полиглоссия, как называл ее Л. С. Выготский [32].

Формирование произносительной стороны речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста происходит в условиях специального обучения. Овладение речью слабослышащими детьми происходит с опорой на зрительное восприятие, подкрепленное речедвигательными ощущениями [50].

Большое значение в психическом развитии слабослышащих детей имеют зрительные ощущения и восприятие. Таким образом, зрительный анализатор у детей с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста играет ведущую роль при познании окружающего мира и в процессе овладения речью. Необходимо отметить, что зрительные ощущения у слабослышащих детей развиты не хуже, чем у детей с нормативным развитием, а в ряде случаев даже лучше [52].

Слабослышащие дети зачастую замечают более мелкие детали и тонкости окружающего мира, на которые ребенок с нормальным слухом не обращает внимание. Дети, не имеющие нарушений слухового анализатора, чаще слабослышащих смешивают и путают сходные цвета – синий, фиолетовый, красный, оранжевый. У слабослышащих детей более точная дифференциация оттенков цветов. В рисунках детей с нарушениями слуха можно отметить гораздо больше деталей, в отличие от рисунков, слышащих детей. Слабослышащие дети старшего дошкольного возраста могут воспринимать устную речь окружающих с помощью зрительного восприятия. Так как, каждая фонема русского языка имеет соответствующий артикуляционный образ. Ребенок с нарушениями слуха, воспринимая зрительно, запоминает этот образ. В процессе обучения с помощью длительных упражнений слабослышащий ребенок овладевает способностью воспринимать зрительно артикуляторные образы целых слов. Помимо

зрительных ощущений существенную роль в процессе познания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста играют осязательные и речедвигательные ощущения. Это объясняется тем, что у человека имеется тесная взаимосвязь между слуховым и двигательным анализатором. Наиболее ярко данная взаимосвязь проявляется при нарушении слухового анализатора. У слабослышащих детей при частичном нарушении слуховой функции речевые движения становятся невнятными, вялыми, слабо дифференцированными. Нарушение слуха оказывает неблагоприятное воздействие не только на двигательные ощущения артикуляционного аппарата, но и на двигательные ощущения дыхательного аппарата [6].

Многие ученые – сурдопедагоги: В. И. Флери, Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау – отмечали особенность двигательных ощущений слабослышащих детей, указывая на определенную дискоординацию их движений, неловкость и неуклюжесть походки. Данную особенность можно объяснить поражением вестибулярного аппарата и нервных окончаний двигательного анализатора. Согласно мнению И. М. Соловьева, причина кроется в отсутствии слухового контроля при выполнении движений [49].

Возможно, этим объясняется трудность овладения определенными спортивными и трудовыми навыками, которые требуют точной координации и равновесия движений. У слабослышащих детей старшего дошкольного возраста осязательные ощущения: двигательные, тактильные, температурные развиты плохо [52].

Дети не способны правильно пользоваться этим сохранившимся анализатором. Так, например, при получении нового предмета, слабослышащие дети проводят манипуляции с ним, которые несущественно влияют на процесс осязания, либо прикасаются к его поверхности только кончиками пальцев, не используя всей ладони, всех пальцев. Для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста характерно неустойчивое состояние вегетативной нервной системы, которое проявляется

в следующих признаках: нарушение общей и мелкой моторики, повышенная утомляемость, лабильность эмоциональной сферы.

Причина данной особенности заключается в том, что у слабослышащих младших школьников большинство раздражений из окружающей среды принимает на себя зрительный анализатор. По ходу развития охранительного торможения в зрительных анализаторах происходит иррадиация тормозного процесса по коре головного мозга, которая захватывает другие корковые центры. Таким образом, снижается общее состояние нервных центров у слабослышащих детей, наступает общее утомление организма. По данным Т. Н. Богдановой, у слабослышащих детей в старшем дошкольном возрасте устойчивость внимания меняется от 10-12 минут в начале данного возрастного периода до 40 минут в его конце [6].

В результате нарушения процесса общения с миром слышащих у детей с нарушениями слуха процесс усвоения социального опыта значительно затрудняется. В отличие от слышащих детей, у которых обширный познавательный материал усваивается спонтанно, естественным способом; у слабослышащих детей усвоение того же материала требует значительных волевых усилий и специального обучения. Слабослышащие дети в отличие от сверстников с нормальным слухом овладеют речью в более поздние сроки и на иной сенсорной основе. Поэтому у данной категории детей имеются специфические особенности в развитии мышления. Слабослышащие дети достаточно продолжительное время остаются на ступени наглядно-образного мышления, то есть мыслят не словами, а картинками, образами.

А. В. Запорожец отмечает особенности наглядно-действенного мышления у детей, имеющих нарушения слуха:

1) В процессе решения наглядных задач слабослышащим детям требуется большее количество подсказок и показов взрослого;

2) При решении наглядных задач слабослышащим детям требуется гораздо больше времени в отличие от слышащих сверстников;

3) Решение наглядных задач слабослышащими детьми происходит с опорой на второстепенные признаки предмета (например, цвет рычага, его местоположение) [52].

Кроме того, мышление слабослышащих детей характеризуется ригидностью и инертностью. Н. В. Яшкова, изучая особенности нагляднодейственного мышления у слабослышащих детей, выявила следующую закономерность: слабослышащие дети овладевают умением решать наглядно-действенные задачи в более позднем возрасте, чем слышащие сверстники [9].

Одна из диспропорций психического развития слабослышащих детей старшего дошкольного возраста проявляется в преобладании наглядных форм мышления над понятийными. Это обусловлено тем, что слабослышащие дети, овладев произносительной стороной речи продолжительное время остаются на стадии нагляднообразного мышления.

Т. В. Розанова отмечает закономерность успешности решения наглядных задач от использования речи словесной и жестовой: так чем больше, дети с нарушениями слуха пользуются жестами и словами, анализируя условия наглядных задач, тем успешнее они их решают [32].

Формирование наглядно-образного мышления у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста происходит в более поздние сроки, чем у слышащих сверстников. Замедленное формирование произносительной речи и более поздние сроки развития наглядно-действенного мышления обуславливают то, что переход на стадию словесно-логического мышления осуществляется в течение большего времени, чем у нормально слышащих сверстников. Это проявляется и в развитии мыслительных операций. У

слабослышащих детей становление всех мыслительных операций осуществляется в более поздние сроки, чем у слышащих сверстников.

И. М. Соловьев выделяет следующие особенности развития сравнения у детей с нарушениями слуха: переход от анализа двух объектов к анализу 45 одного из них, то есть упрощение задачи; затруднения при определении сходства объектов, так как при определении сходства объектов необходим их опосредованный анализ, а их различие может восприниматься непосредственно [49].

Помимо этого, у детей, имеющих нарушения слуха, отмечаются трудности при использовании предметов-заменителей. По данным Ш. И. Шиф, детям с нарушениями слуха проще использовать незнакомые предметы в качестве заменителей, чем знакомы [32].

Таким образом, у слабослышащих детей наблюдаются трудности в становлении всех мыслительных операций. Формирование словеснологического мышления у слабослышащих старших дошкольников имеет своеобразие, по сравнению со слышащими сверстниками. Кроме того, дети данной категории испытывают трудности при составлении умозаключения по содержанию текста, которое предполагает сопоставление словесных суждений. При этом слабослышащие старшие дошкольники дают ответы, в которых логическая связь оформлена речевыми средствами, но отсутствует по содержанию (тавтологии) [6].

Изучением особенностей личности слабослышащих детей занимались следующие исследователи: В. Л. Белинский, Т. Г. Богданова, Э. И. Вийтар, М. М. Нудельман, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф. Особенности развития личности слабослышащих младших школьников обусловлены рядом факторов: временем потери слуха, степенью потери слуха, уровнем интеллектуального развития, сформированностью межличностных отношений с родителями и сверстниками. Нарушение слухового анализатора, отставание в развитии

произносительной стороны речи приводит к ограничению социальных контактов слабослышащих детей, появлению фрустрации у них и их родителей [52].

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что у слабослышащих старших дошкольников отмечаются специфические особенности в развитии мышления и речи. Специфические особенности в развитии мышления у слабослышащих детей проявляются в том, что переход от одной стадии мышления к другой осуществляется в более поздние сроки, чем у слышащих сверстников, а также в трудностях становления всех мыслительных операций. У детей с нарушениями слуха условия формирования связной речи совершенно иные, чем у их слышащих сверстников. Это обусловлено тем, что ребёнок, лишённый слуха, не может воспринимать словесную речь, поэтому у него не возникает потребности в словесном общении, он не приобретает образцов для формирования собственной речи.

2.2 Специфика формирования связной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста

Так, как мы уже отмечали, в период формирования речи дошкольник проходит несколько этапов:

1-й — подготовительный (с момента рождения до года);

2-й — преддошкольный (от года до 3 лет);

3-й — дошкольный (от 3 до 7 лет) [25].

Этап подготовки к овладению речью и у слабослышащих детей и у детей с нормальным слухом характеризуется одинаковым уровнем развития речи. Но в случае нарушения слуха, процесс развития связной речи у такого ребенка будет существенно отличаться. У обеих категорий детей можно наблюдать разнообразные голосовые реакции [61].

Эти голосовые реакции (крик и плач) появляются с момента рождения и способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного [58].

Однако, отмечают, что с 7-8 недельного возраста, а с 10-12 недельного еще более отчетливо, дети реагируют на голос взрослого, например, начинают поворачивать головку в сторону звука, если встать сбоку от лежащего на спине ребенка так, чтобы он вас не видел и заговорить. У слабослышащего же ребенка реакции не последует, так как звуки умеренной разговорной громкости он не слышит [13].

При появлении гуления, слабослышащих и глухих детей можно отличить по монотонности издаваемых звуков, тогда как у слышащих и тугоухих детей интонация звуков отличаются певучестью и живостью [61].

Начиная с полугодовалого возраста, ребенок воспринимает звуки на слуховой основе и, видя артикуляцию окружающих при произнесении этих звуков, старается подражать. А, как мы знаем, двигательный навык закрепляется при многократном повторении определенного движения [59].

У детей с нормальным слухом первичный образ слова появляется в слуховой форме, тогда как у детей с нарушенным слухом — в зрительной, которая подкрепляется двигательными ощущениями (артикуляцией, дактилированием или письмом) [6].

Произнесение звуков воспринимается ребенком первого года жизни как игра. На протяжении долгого времени ребенок может повторять одни и те же звуки, например, «ма», «мба», «ва», при этом он непроизвольно развивает свою артикуляцию [25].

У слабослышащих детей также наблюдаются такие «игры», так как им приятна вибрация при произнесении каких-либо звуков. Наиболее часто различий между развитием речи глухих и слабослышащих детей не наблюдается до трех лет, так как и в речи глухих и в речи слабослышащих

можно услышать большое количество голосовых реакций, таких как: лепет (неотнесенный), гуление, кряхтение, чмоканье, мычание, артикулирование без голоса и т.д. Редко у слабослышащих детей младше 3х лет наблюдаются контуры элементарных слов. У нормы же, как было сказано, первые слова появляются в конце первого года жизни [44].

Помимо этого, примерно в этом же возрасте ребенок начинает понимать обращенную к нему речь, что определяет развитие пассивной речи. При обращении взрослого к ребенку с вопросами: «Где мама?», «Где кошка?» - ребенок начинает искать объект, о котором у него спрашивают, и поворачивает голову в его сторону. Весь первоначальный этап обучения словесной речи слабослышащих детей раннего возраста (до 3-3,5 лет) примерно совпадает с тем периодом онтогенеза речевого развития слышащего ребенка (до 1-1,5 лет), когда мышление является безречевым, т.е. наглядно-действенным [44].

К 2-3 годам, при воспитании в семье слышащих, ребенок с нарушением слуха обычно использует в общении естественные жесты и произносит несколько лепетных слов, относя их к довольно широкому кругу предметов и явлений. Ребенок, находящийся в среде глухих, к трем годам уже начинает пользоваться жестовой речью, которая позволяет ему общаться с родителями или другим людям. С помощью жестовой речи он выражает свои потребности и желания, возникающие у него затруднения, просьбу к другому человеку о каком-либо предмете, свое отношение к той или иной ситуации [54].

В 2-3 года развитие речи слабослышащего ребенка начинает приобретать более высокий темп. В связи с тем, что ребенок узнает все больше разных предметов и явлений, у него формируется словарь их названий и действий с этими предметами. На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка с нормальным слухом все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематическое восприятие [58].

При нормальном развитии дети уже в 3 года используют простые распространенные предложения, а к 4 годам начинают использовать в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. На пятом году жизни число сложных предложений, используемых ребенком, уже составляет более 10 % в соотношении с общим числом предложений. С их помощью дети могут подробно рассказывать об увиденном или услышанном явлении, событии и объяснять причину и следствия, составлять рассказ по картине, при этом они отличают фантастическое содержание сказки от обычного рассказа [59].

Особенностью дошкольного этапа речевого развития является разделение детей 4-5 лет в самой группе слабослышащих: одни дети способны произнести отдельные слова и простые фразы, такие как, «Мама, да.» (Мама, дай), «Мама, ди.» (Мама, иди), хоть и с искажениями, речь других носит характер активного лепета, как и у глухих детей [13].

Для слабослышащих, потерявших речь в раннем возрасте, в большинстве случаев характерно недоразвитие всех компонентов речевой системы, охватывающее лексику, грамматику, фонетику. Наблюдается бедность и искаженность словарного запаса, ограниченность значений слов, даже употребляемых в речи. Это происходит из-за неполноценности восприятия слов слуховым анализатором [58].

Менее всего страдают звуки, артикуляция которых видна (п, б, м, ф, в), а также гласные звуки, особенно ударные. Усвоение речи при нормальном слухе происходит на основе общения с окружающими и путём подражания. У глухих и слабослышащих детей даже при специальном формировании речи в условиях организованного обучения процесс её усвоения оказывается замедленным [44].

К концу дошкольного возраста ребенок с нормальным слухом осваивает все формы устной речи. Он может пользоваться как развернутыми сообщениями (монологи, рассказы), в которых он рассказывает не только то

новое, что узнал, но и свои мысли по этому поводу, впечатления, переживания, так в общении со сверстниками развивается и диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровых действий и т.п. в последующем диалоги становятся более содержательными и усложняются, ведь ребенок учится задавать вопросы на отвлеченные темы и при этом рассуждать [35].

Большинство слабослышащих детей к концу дошкольного периода могут произносить слова, а некоторые дети—целые фразы; их речь чаще всего страдает фонетическими и грамматическими искажениями. Эти дети понимают обращенную речь только в пределах определенной ситуации; и лишь небольшая часть необученных слабослышащих детей понимает речь вне ситуации [13].

Слабослышащие дети плохо слышат не только речь окружающих, но и свою собственную, следовательно, не могут контролировать слухом свое произношение. Голос этих дошкольников сохраняет в себе черты криков младенцев: в большинстве случаев он появляется в состояниях высокой субъективной ценности, когда ребенку больно или, когда он стремится обратить на себя чье-то внимание, когда, будучи в аффекте, он что-нибудь восклицает, плачет или смеется [15].

Темп речи таких детей, как правило, замедленный, характерна обедненность интонаций и смазанность речи.

2.3 Понятие педагогической модели в контексте психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Впервые понятие модель появилось в области прикладного знания и употреблялось для указания на некие эталонные образцы явлений или предметов, которые носили теоретическую природу [26].

С общенаучной точки зрения под моделированием понимается воспроизводство характеристик объекта на другом объекте, называемом моделью [60].

Согласно В. В. Краевскому, модель характеризуется как «...система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [34].

Е. А. Гнатышина утверждает, что назначение модели – в выделении существенных сторон, связей, законов функционирования, получении новых знаний об исследуемом предмете, построении образцы проектируемых процессов [26].

В педагогическом же исследовании модель понимается как искусственно созданный объект, подобный исследуемому объекту, представленный в виде схем, физических конструкций, знаковых форм или формул, воспроизводящий и отображающий основные свойства структуры, взаимосвязи между ее элементами [28].

Важным моментом в процессе построения педагогической модели является необходимость в формализации реальных явлений, что весьма затруднительно в связи с тем, что данная область знаний всегда связана с наличием человеческого фактора, абсолютная точность воспроизводства которого невозможна, в связи с этим следует всегда учитывать возможность коррекции моделируемой системы на этапе практической реализации [53].

М.Е. Дуранов, В.И. Жернов, О.В. Лешер и др. отмечают, что в контексте педагогического исследования, модель отражает систему элементов, воспроизводящих стороны, связи, функции, условия функционирования педагогического процесса. Модель – это идеализированное представление о соответствии реальному объекту или процессу проводимого исследования [29].

В науке доказано, что грамотно построенная модель позволяет получить некоторые новые знания об объекте-оригинале. Это играет важную роль при изучении моделей. В этом аспекте модель нужна для того, чтобы:

- Понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;
- Научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях и критериях;
- Прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект [27].

Как можно сделать вывод, построение педагогической модели – сложный многоэтапный процесс, предполагающий последовательное прохождение этапов. Рассмотрим основные этапы данного процесса по схеме, разработанной Б. А. Глинским:

1-й этап – постановка задачи. На этом этапе актуализируются научные знания об объекте исследования, анализируется накопленный опыт, устанавливается возможность познания данного объекта непосредственно или опосредованно, т.е. через модель, определяются задачи моделирования.

2-й этап – построение модели. На данном этапе создаётся образ модели, достигается аналогия её структуры и функций с объектом исследования – оригиналом. Абстрактный характер модели позволяет на этом этапе исключить несущественные в данном случае связи и отношения, затрудняющие процесс её познания. Тем самым определяется целесообразная степень воспроизведения в модели свойств оригинала. Своё отражение образ модели может получить в схемах, рисунках, нормативных документах и т.п.

3-й этап – исследование модели. На этом этапе модель выступает как квазиобъект, позволяющий опосредованно исследовать интересующий нас

предмет. Для этого этапа характерна работа по дальнейшему теоретическому анализу созданной модели, а также её опытно-экспериментальная проверка.

4-й этап – экстраполяция информации, полученной при изучении модели на оригинал. Подразумевает логико-методологическую процедуру распространения выводов, сделанных относительно какой-либо части объектов или явлений на всю совокупность данных объектов или явлений, а также на их другую какую-либо часть.

5-й этап – процесс построения модели завершается проверкой истинности полученных посредством модели данных, делаются выводы.

Итак, в процессе построения модели посредством изучения модели на основе использования умозаключения по аналогии возможно получение знания об исследуемом объекте, процессе или явлении окружающей действительности.

Б. А. Глинский выделяет три основных компонента процесса построения модели: субъект, в определённых целях исследующий закономерности предметов или процессов природы, общества или мышления; объект исследования (оригинал); модель, опосредующая отношения познающего субъекта и познаваемого объекта [20].

Анализируя ряд работ, посвящённых проблематике модели, мы пришли к выводу, что под педагогической моделью понимается такое методологическое средство, которое, отображая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, способно воспроизводить эти связи, давая новое знание об исследуемом объекте.

Исходя из исследований В.А. Михеева, В.А. Штоффа, Е.М. Фридман и др. [63], мы можем заключить, что модель сохраняет и выполняет свою функцию в процессе познания исходя из значения, которое она получает как

заместитель исследуемого объекта. В связи с этим, значения получают определенные собственные свойства объекта, выступающего в роли модели. При этом ни одна модель не может быть абсолютно адекватна реальности и не может полностью воспроизводить изучаемый объект, так как система взаимосвязей в моделируемой педагогической действительности чрезвычайно сложна.

В. А. Штофф выделяет несколько видов модели:

- Структурная модель. Ее суть в имитации внутренней организации оригинала, его структуры;
- Функциональная модель. Имитирует собой поведение непосредственно функцию моделируемого оригинала;
- Смешанная или структурно-функциональная модель. Данный вид модели сочетает в себе те или иные признаки вышеописанных моделей;
- Прогностическая модель. Отражает модель вероятного суждения о состоянии исследуемого объекта или явления;
- Проектная модель. Представляет собой перспективу развития процесса.

Для построения модели развития психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих старших дошкольников также представляют ценность условия существования и функционирования модели, выявленные и описанные В.А. Штоффом [62], а именно:

- Условие отражения и уточненной аналогии – между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована;
- Условие репрезентативности - модель в процессе научного познания является заместителем изучаемого объекта;

- Условие экстраполяции - изучение модели позволяет получить информацию об оригинале.

Е.П. Никитин [46] акцентирует внимание на необходимости моделирования педагогической действительности в динамике, поскольку, согласно мнению ученого, без ее учета, любые целенаправленные и прогнозируемые действия будут неэффективны. Учитывая это, есть все основания использовать средства моделирования для объектов, ещё не существующих в педагогической реальности, что, собственно, и характеризует процесс педагогического моделирования.

Таким образом, мы можем утверждать, что педагогическая модель – это методологическое средство, которое, отображая на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, способно воспроизводить эти связи.

Выводы по II главе

Так, во второй главе исследования были раскрыты теоретические аспекты изучения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, а также освещены концептуальные основы педагогического моделирования.

Процесс становления связной речи у слабослышащих детей заметно отличается от такового в онтогенезе. Так, слабослышащие дети гораздо позже начинают первые попытки общения с помощью фонаций и некодифицируемых звуков. Голосовые реакции у таких детей тусклые, медленные. Исследователями отмечаются множественные нарушения звукопроизводительной стороны речи. Лексическая составляющая однообразна и бедна, грамматические представления искажены. Без коррекционных мероприятий и психолого-педагогического сопровождения, обучение таких детей письму в школе невозможно. Просодическая сторона речи невыразительная и тусклая, что происходит ввиду невозможности слухового контроля собственной речи.

Также, основываясь на анализе исследований особенностей слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, можно утверждать, что у слабослышащих детей из-за ограничения слуховой функции и дефектов производительной стороны речи, снижена коммуникативная и регуляторная деятельность, нарушено развитие всех психических процессов.

Был проанализирован материал, посвященный теоретическим основам педагогической модели. Было дано общее понятие модели с точки зрения тех или иных областей знания, но в целом, модель можно охарактеризовать, как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи и функции предмета исследования. Были определены особенности модели в педагогическом исследовании.

Принципиальной особенностью педагогической модели является то, что она отражает систему элементов, воспроизводящих стороны, связи, функции, условия функционирования педагогического процесса. Также были выделены основные компоненты процесса педагогического моделирования и виды педагогических моделей.

Глава III. Теоретическое моделирование процесса психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

3.1 Методика и организация изучения состояния связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на обследование степени сформированности связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения констатирующего эксперимента были выбраны две методики, направленные на диагностику параметров связной речи, которые больше всего страдают при нарушении слуха у детей старшего дошкольного возраста.

1. Методика обследования связной речи В. П. Глухова, адаптированная под особенности слабослышащих детей (см. Приложение 1) [22].

2. Методика «Повторение фразы» из диагностики интеллектуального развития Бине-Симона, переведенная на русский язык А. П. Нечаевым и адаптированное под особенности слабослышащих детей (см. Приложение 2) [42].

Констатирующий этап эксперимента проводился на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад 320 города Челябинска», в группе компенсирующей направленности детей с нарушениями слуха. Экспериментальную группу составили слабослышащие дети старшего дошкольного возраста в количестве 10 человек.

Сроки проведения констатирующего эксперимента: 15.01.2018-29.02.2018.

Таблица 2 – Список детей экспериментальной группы

№	Ф. И. ребенка	Полных лет
1	Александр Н.	6
2	Алина А.	6
3	Артур С.	6
4	Аруза И.	6
5	Екатерина А.	5
6	Иван С.	6
7	Кристина К.	5
8	Николай М.	6
9	Полина В.	6
10	Сергей А.	5

Остановимся на количественном и качественном анализе результатов методики обследования связной речи В. П. Глухова, адаптированной к особенностям слабослышащих детей. Так, мы выбрали пять заданий из шести предложенных (задание с пересказом знакомой сказки заменено на методику «Повтори фразу», которая, по нашему мнению, больше подходит для обследования соответствующего параметра связной речи у слабослышащих детей). Также инструкция к каждому заданию дублировалась в текстовом виде. При наличии затруднений восприятия инструкции, она повторялась. Если повторение не решало проблему восприятия инструкции на слух, ребенку предоставлялась опора на текстовый вариант. Все инструкции сокращены до минимума.

По заданию 1, 3 ребенка из числа испытуемых продемонстрировали низший балл. Аруза И., Иван С. и Полина В. не предоставили законченного целостного высказывания. Суждения о картинке носили фрагментарный характер, дети часто концентрировались на отдельных деталях картинки, а не воспринимали ее целостно. Также некоторые дети отвлекались (Аруза И.), на замечания не реагировали, делали вид, что не слышат (Иван С. и Полина В.).

Аруза И. смогла составить высказывание по двум картинкам с помощью педагога. 6 испытуемых выполнили задание, продемонстрировав средний балл. Александр Н., Алина А., Артур С., Кристина К., Николай М. и Сергей А. проявляли интерес к заданию, смогли установить действие, производимое героями картинки. Несмотря на то, что некоторые дети все равно отвлекались на отдельные детали картинки (Артур С., Кристина К. и Николай М.), и прибегали к вспомогательному вопросу и текстовой инструкции (Артур С. и Кристина К.), инструкции к заданию были восприняты адекватно, задание выполнено в допустимых временных рамках. Дети составляли связные высказывания по действиям, выполняемым на картинке, некоторые из них пытались увязать сюжет картинки с личным опытом и переживаниями. 1 ребенок выполнил задание, показав высший балл. Екатерина А. быстро устанавливала связь между предметами и персонажами, изображенными на картинках и составляла связный рассказ по каждой. Фантазировала, дополняла рассказ деталями, которых на картинках не было (например – «Девочка гуляет и поливает цветы, ждет пока мама ходит за мороженым» и т.д.).

По заданию 2, 4 ребенка из числа экспериментальной группы выполнили его на низший балл. Аруза И., Иван С, Артур С. и Полина В. столкнулись с затруднениями при установлении связи между предложенными картинками. Большинству из них с помощью педагога удалось составить связное высказывание (Аруза И., Артур С.), но оно не носило обобщающий характер, а скорее повествовало о каждой картинке отдельно. Иван С. пытался сделать вид, что не слышит инструкции. С помощью педагога удалось составить высказывание по первым двум картинкам. 5 человек из числа испытуемых справились с заданием на средний балл. Александр Н., Алина А., Николай М. и Сергей А. смогли достаточно быстро составить самостоятельное связное высказывание по серии предложенных картинок. Несмотря на то, что высказывания в большей мере состояли из односложных предложений, целостность фразы была достигнута. Помощь в виде опоры на текстовую

инструкцию понадобилась только Кристине К. Позже дети признались, что часто выполняют подобные задания. 1 ребенок продемонстрировал по данному заданию высший балл. Екатерина А. смогла с первого раза составить фразовое высказывание длиной в 3 предложения по серии предложенных картинок. Отмечается живость речи, ребенок охотно вступает в контакт.

По заданию 3, 4 ребенка справились на низший балл. Иван С. и Полина В. отказались от выполнения задания, делая вид, что не слышат педагога и не понимают задание. Аруза И. и Артур С. пытались составить высказывание по каждой картинке отдельно, не связывая их в общий сюжет. На контакт дети шли неохотно, выполнение задания затянулось. Речь вялая, дети подолгу думали. Артур С. узнал сказку, но не смог составить высказывание по всей серии картинок, путался в очередности действий, высказывания представляли собой односложные предложения. 6 детей продемонстрировали средний балл. Александр Н., Алина А., Николай М., Кристина К., Екатерина А. и Сергей А. смогли самостоятельно разложить картинки в верной последовательности, но столкнулись с трудностями при составлении связного высказывания по всей серии картинок. Так, Александр Н. и Кристина К. отвлекались от сюжета серии предложенных картинок, связный рассказ получился сильно искаженным. Дети требовали подсказки. Алина А., Екатерина А. и Сергей А. смогли самостоятельно составить связный рассказ, но он состоял из нескольких односложных простых предложений. Отмечались ошибки грамматического и лексического характера. Выполнение задания затянулось.

По заданию 4, 4 ребенка справились на низший балл. Аруза И., Иван С. и Полина В. долго не могли выбрать тему рассказа. Рассказывая по очереди, дети много отвлекались друг на друга, не давали договорить. Артур С. самостоятельно выбрал тему, но сильно путался в предложениях, много повторялся. В итоге рассказы детей получились рваные, во многом не согласованные логически. Отмечаются резкие переходы с одного места на другое. Выполнение задания затянулось. 6 детей при выполнении задания

продемонстрировали средний балл. Некоторым понадобилась помощь педагога при определении темы рассказа. Александр Н., Алина А. и Николай М. выбрали темы из предложенных, а Кристина К., Екатерина А. и Сергей А. придумали темы сами. Большая часть детей спотыкалась на середине рассказа, некоторые испытуемые «перепрыгивали» на другие, не относящиеся к рассказу детали. Но, несмотря на локальные затруднения в составлении и рассказывании текста, фразы получались связными и осмысленными, просматривалась логическая линия рассказа.

По заданию 5, 4 ребенка продемонстрировали низший балл. Аруза И., Иван С. и Полина В. долго воспринимали инструкцию, предоставление текстового варианта инструкции помогло. Артур С. инструкцию воспринял с первого раза, но рассказ-описание носил фрагментарный характер (например, простое перечисление базовых свойств описываемого предмета). Качество рассказа-описания у Арузы И., Ивана С. и Полины В. идентично. 6 остальных детей справились с заданием на средний балл. Описательные рассказы детей были похожи друг на друга: в основном дети перечисляли основные свойства описываемого предмета, но после помощи педагога фразы стали более развернутыми, некоторые дети (Екатерина А, Сергей А.) стали выделять побочные свойства предмета (например, при описании куклы, замечали цвет платья, оборки, тип обуви, наличие украшений и т.д.).

Обратимся к таблице 3, где обобщены итоги качественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова.

Таблица 3 – Таблица качественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова на констатирующем этапе эксперимента

ФИ, возраст ребенка	Состояние связной речи
Александр Н., 6 лет	Средний
Алина А., 6 лет	Средний
Артур С., 6 лет	Низкий
Аруза И., 6 лет	Низкий
Екатерина А., 5 лет	Средний
Иван С., 6 лет	Низкий
Кристина К., 5 лет	Средний
Николай М., 6 лет	Средний
Полина В., 6 лет	Низкий
Сергей А., 5 лет	Средний

Рассмотрим итоги количественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова, приведенные в таблице 4.

Таблица 4 – Таблица количественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова на констатирующем этапе эксперимента

ФИ, возраст ребенка	Задания					Итого
	1	2	3	4	5	
Александр Н.	2	2	2	2	2	10

Алина А.	2	2	2	2	2	10
Артур С.	2	1	1	1	1	6
Аруза И.	1	1	1	1	1	5
Екатерина А.	3	3	2	2	2	12
Иван С.	1	1	1	1	1	5
Кристина К.	2	2	2	2	2	10
Николай М.	2	2	2	2	2	10
Полина В.	1	1	1	1	1	5
Сергей А.	2	2	2	2	2	10

Таблица 5 – Сводная количественная таблица результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова на констатирующем этапе эксперимента

Уровень	Количество детей
Низкий	4
Средний	6
Высокий	0

Таким образом, проведение диагностики состояния связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста по методике В. П. Глухова позволяет сделать выводы о том, что среди детей экспериментальной группы превалирует число испытуемых, продемонстрировавших средний

уровень развития связной речи (60%). Их высказывания имеют некоторую степень связности и понятности, они могут вступать в диалог и, при наличии наводящих вопросов, поддерживать его. Но, также в их речи имеют место ошибки лексического и грамматического плана, логические несоответствия, запинки и долгие паузы. Не все дети могут выступать как инициаторы диалога, а, имея затруднения в монологической форме речи, редко ею пользуются. Дети могут составлять описательный рассказ, но он беден и часто сводится к перечислению базовых свойств описываемого предмета. Восприятие инструкции затруднено незначительно, любые возникающие сложности можно решить повторением инструкции или опорой на текстовый вариант.

Другую часть составили дети, справившиеся с предложенными заданиями на низший балл. Трудности речевого развития этих детей более выражены и проявляются как в нежелании вступать в контакт и долго пребывать в диалоге, так и заметным количеством ошибок грамматического и лексического характера. Их высказывания чаще всего представляют простые односложные предложения, развернутая фразовая речь не сформирована. Наибольшие трудности для детей представляли такие задания, как рассказ на основе личного опыта и описательный рассказ. Восприятие инструкций педагога сильно затруднено, положительный результат может быть достигнут только при помощи педагога.

Наглядно результаты отражены на рисунке 1:



Рис.1. Результаты исследования связной речи по В. П. Глухову на констатирующем этапе эксперимента

Перейдем к количественному и качественному анализу результатов методики «Повторение фразы».

Так, анализ результатов проведенного исследования показал, что большинство детей имеет средний и низкий уровень сформированности связной речи, тогда как высокий не был обнаружен ни у кого:

Более конкретные результаты представлены ниже. Обратимся к качественному анализу результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике "Повтори фразу", представленному в таблице 6.

Таблица 6 – Таблица качественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике "Повтори фразу" на констатирующем этапе эксперимента

№	Ф. И. ребенка	Результат
1	Александр Н.	Средний
2	Алина А.	Средний
3	Артур С.	Средний
4	Аруза И.	Низкий
5	Екатерина А.	Средний
6	Иван С.	Низкий
7	Кристина К.	Средний
8	Николай М.	Средний
9	Полина В.	Низкий
10	Сергей А.	Средний

Остановимся на количественном анализе результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по рассматриваемой нами методике.

Таблица 7 – Таблица количественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике "Повтори фразу" на констатирующем этапе эксперимента

№	Ф. И. ребенка	Количество слогов во фразе
1	Александр Н.	8
2	Алина А.	9
3	Артур С.	8
4	Аруза И.	6
5	Екатерина А.	9
6	Иван С.	6
7	Кристина К.	8
8	Николай М.	9
9	Полина В.	7
10	Сергей А.	9

Таблица 8 – Сводная количественная таблица результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике "Повтори фразу" на констатирующем этапе эксперимента

Уровень	Количество детей
Низкий	3
Средний	7
Высокий	0

Таким образом, проведение диагностики состояния связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста по методике «Повтори фразу» демонстрирует нам, что все дети экспериментальной группы смогли справиться с заданием, но с разной степенью успешности выполнения. Так, большая часть детей (70%) продемонстрировала средний уровень. Дети без особых трудностей услышали и повторили большую часть произнесенных педагогом предложений. Последние три предложения не были произнесены целиком, детьми была воспринята и впоследствии произнесена лишь часть. Другую часть (30%) составили дети, которые справились с методикой на низком уровне. Согласно статистике, мы можем утверждать, что им затруднительно полностью воспринять и повторить предложения, включающие более 7 слогов. Двое детей (Аруза И. и Иван С.) смогли выполнить задание только при повторении предложений несколько раз.

Наглядно результаты этого исследования можно увидеть на рисунке 2.



**Рис.2. Результаты исследования
связной речи по методике "Повтори фразу"
на констатирующем этапе эксперимента**

Так, исходя из анализа результатов адаптированной к особенностям слабослышающих методики обследования связной речи В. П. Глухова и методики «Повтори фразу», мы можем заключить, что все дети экспериментальной группы нуждаются в целенаправленной и организованной коррекционно-развивающей помощи по формированию связной речи. Большая часть детей экспериментальной группы испытывает затруднения различного характера при составлении и произношении связного фразового высказывания. Они с трудом вступают в диалог, их речь малопонятна, структурная целостность фразы выражена слабо, либо отсутствует, описательный рассказ беден и чаще сводится к перечислению основных свойств предмета, а составление связного фразового рассказа по картинке или серии картин зачастую фрагментарен и лишен логической последовательности.

Согласно результатам констатирующего этапа экспериментального исследования, большая часть детей при выполнении заданий адаптированной

к особенностям слабослышащих методики обследования связной речи В. П. Глухова и методики «Повтори фразу» продемонстрировали средний уровень развития связной речи. Другая часть детей справилась с предложенными заданиями, показав низкий уровень развития связной речи. Высокий уровень, соответствующий нижней границе возрастной нормы развития связной речи, среди детей экспериментальной группы обнаружен не был.

Таким образом, мы можем говорить о необходимости разработки модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, так как все дети экспериментальной группы нуждаются в специально организованном, целенаправленном и эффективном процессе по оказанию коррекционных мер по формированию связной речи с учетом особенностей их слухового развития.

3.2 Теоретическая модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Обратимся к структуре теоретической модели психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста (рис. 3).

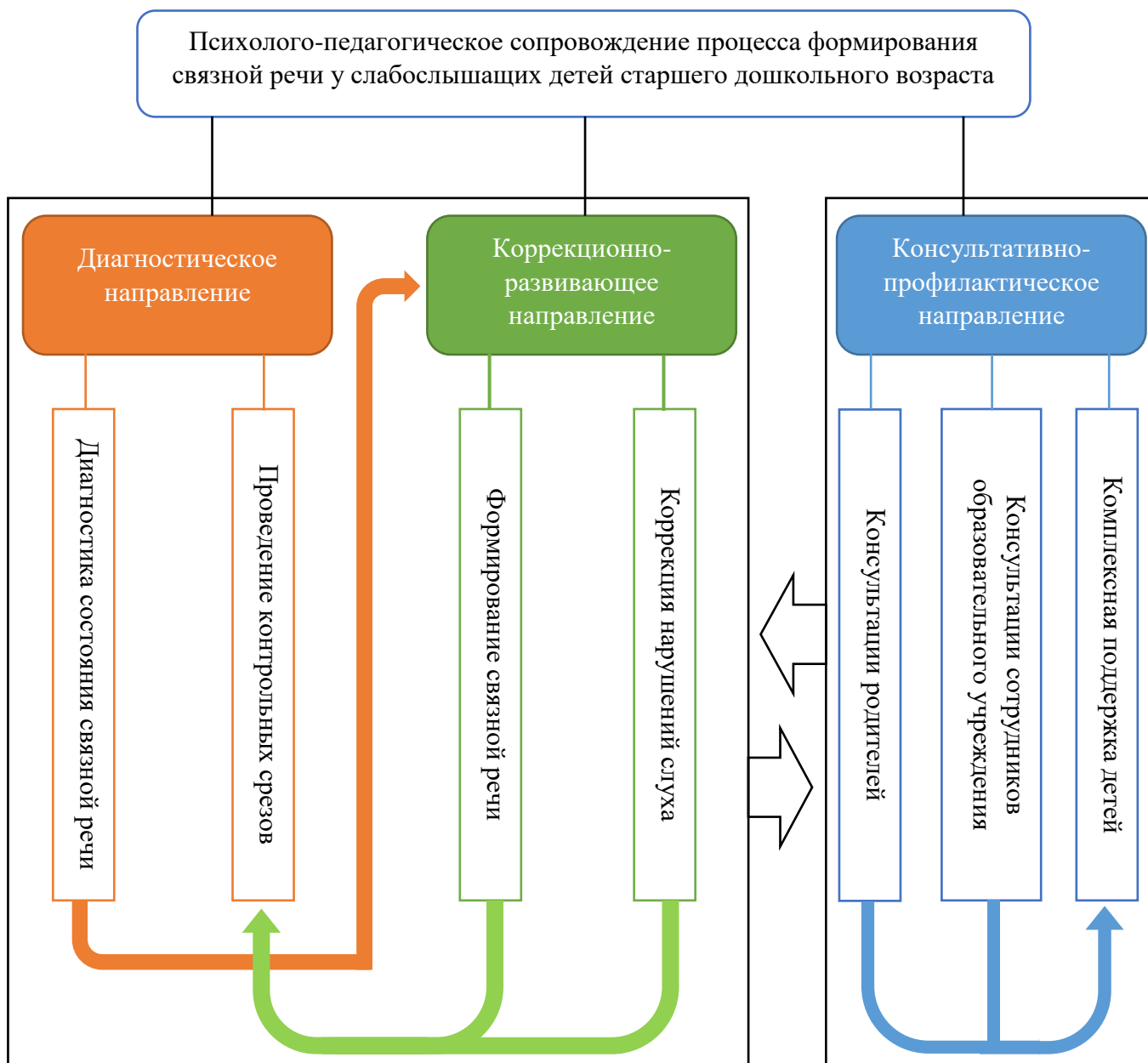


Рис. 3. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Так, психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста осуществляется посредством функционирования трех направлений, содержание которых определяется образовательной программой ДОУ, особенностями детей и этапами коррекционно-развивающей работы. Детально рассмотрим каждое направление и его компоненты.

Перейдем к диагностическому направлению. Цель диагностического направления – обследование состояния связной речи слабослышащих старших дошкольников и проведение контрольных срезов в целях мониторинга динамики развития связной речи в течение учебного года. Исходя из цели диагностического направления, можно выделить следующие его задачи:

- Выявление первичного дефекта в структуре нарушения;
- Определение степени выраженности нарушения;
- Определение состояния связной речи;
- Поиск наиболее эффективных способов и методов коррекционной работы.

Диагностическое направление образовано двумя взаимозависимыми компонентами. Диагностика состояния связной речи позволяет специалистам понять, на каком уровне развития у обследуемого ребенка находится связная речь. Данный компонент подразумевает работу логопеда, дефектолога и воспитателя: логопед осуществляет обследование связной речи ребенка с помощью отобранных в соответствии с его особенностями, дефектолог предоставляет сведения касательно психофизического развития и состояния слуха, воспитатель же информирует о социальном развитии обследуемого – особенностях и характере общения в группе. Этот компонент напрямую связан с коррекционно-развивающим направлением, что обусловлено необходимостью наличия диагностических данных о состоянии связной речи слабослышащего старшего дошкольника для осуществления наиболее эффективной коррекционной работы. Перейдем к следующему компоненту.

Проведение контрольных срезов необходимо для оценки эффективности проводимой в ДОУ коррекционной работы по развитию связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, а также мониторинга динамики развития данной стороны речи. Данный компонент также напрямую связан с коррекционно-развивающим направлением, так как он позволяет

завершить цикл коррекционной работы над формированием и развитием связной речи слабослышащих старших дошкольников для подведения промежуточных итогов, оценки достигнутой ребенком динамики и определения содержания дальнейшей коррекционной работы. Также этот компонент имеет особую важность для функционирования консультативно-просветительского направления ввиду возможности получения актуальной информации о состоянии связной речи воспитанников ДООУ.

Рассматривая работу диагностического направления модели в динамике коррекционного процесса, мы можем выделить следующие этапы:

- Организационный этап – сбор и анализ медицинской и общей документации о состоянии психофизического и речевого развития ребенка;
- Диагностический этап – проведение диагностики состояния развития связной речи ребенка. После данного этапа работа с ребенком будет осуществляться в рамках коррекционно-развивающего направления;
- Контрольный этап – проведение «нулевых срезов» и обследование ребенка в конце года после проведения коррекционно-развивающей работы и анализ ее результатов.

Таким образом, работа диагностического направления является крайне важной для функционирования модели и обеспечения психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих старших дошкольников. Диагностическое направление составляют два взаимосвязанных компонента, тесно сопряженных с компонентами коррекционно-развивающего и консультативно-профилактического направления. Данное направление позволяет определить уровень развития связной речи слабослышащего ребенка, определить содержание коррекционной работы по формированию связной речи и оценить результаты этой работы.

Рассмотрим коррекционно-развивающий компонент разработанной нами модели. Цель коррекционно-развивающего компонента состоит в обеспечении содержания и осуществлении процесса формирования связной речи у слабослышащих старших дошкольников. Исходя из указанной цели, можно выделить следующие задачи коррекционно-развивающего направления:

- Развитие понимания обращенной речи слабослышащих старших дошкольников;
- Формирование и дальнейшее развитие связной диалогической речи слабослышащих старших дошкольников;
- Формирование и дальнейшее развитие связной монологической речи слабослышащих старших дошкольников.

Коррекционно-развивающее направление образовано двумя компонентами. Формирование связной речи является центральным компонентом нашей модели, так как он определяет содержание коррекционно-развивающей работы. Он тесно связан со вторым компонентом, определяющим меры по коррекции слуховых нарушений воспитанников и условия проведения коррекционно-развивающих мероприятий, соответствующие особенностям слухового развития детей.

Таким образом, содержание данного компонента

Так, содержание данного направления легло в основу формирующего этапа эксперимента и было разработано на основе следующих источников:

- Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР В.П. Глухова;
- Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха Т. И. Обуховой;

- Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы Н. Е. Вераксы».

Цель формирующего этапа работы – проверка результативности и эффективности разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий этап эксперимента проводился в период с 10.05.19 по 05.06.19.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад 320 города Челябинска».

Содержание коррекционно-развивающего направления модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, реализуемое в ходе формирующего этапа эксперимента отражено в таблице 8. В целях соответствия особенностям слабослышащих детей, все инструкции продублированы в текстовом варианте, многие задания включают составление высказывания по визуальному стимулу – картинке, макету, аппликации. Также введены задания, подразумевающие самостоятельное связное фразовое высказывание в качестве ответа.

Таблица 8 – Содержание коррекционно-развивающего направления модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Тип задания	Цель	Средства	Содержание с примерами заданий
<p>Рассказывание по картинкам</p>	<p>Формирование умения составлять самостоятельное связное высказывание по картинкам.</p>	<p>Тематические серии картин О.И. Соловьевой, В. А. Езиковой, В. Г. Сутеева, В. В. Гербовой (согласно лексической теме), сюжетные серии из пособия Т. Б. Филичевой и Г. А. Каше, текстовый вариант инструкции.</p>	<p>Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинкам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого детям сюжета ("Семья", "Игры на детской площадке", "На прогулке" и др.). Такие картины дают возможность составления коротких рассказов первоначально по отдельным фрагментам, что облегчает детям последующее составление связного рассказа-сообщения по всей картине.</p> <p>Составление кратких рассказов-описаний по сюжетным картинкам, в которых на первый план выступает изображение места</p>

			<p>действия, предметов, события, определяющих общую тематику картины.</p> <p>Рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия. Рекомендуется постепенное усложнение заданий: составление рассказов по сериям картинок с изображением отдельных, "ключевых" моментов действия, а также с пропуском какого-либо звена серии картинок.</p> <p>Обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам) [21]. Вопросы также представлены в текстовом варианте.</p>
Описательный рассказ	Формирование описательной речи, умения вступать в беседу.	Объекты для описания (игрушки, макеты, модели), материалы для творчества –	В. П. Глуховым рекомендуется поэтапное обучение, включающее следующие виды работы:

		<p>бумага, пластилин и т.д. (для создания аппликаций и поделок для дальнейшего описания), подробный текстовый алгоритм описания предметов по основным признакам / развернутого описания предметов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - подготовительные упражнения к описанию предметов; - формирование первоначальных навыков самостоятельного описания; описание предметов по основным признакам; - обучение развернутому описанию предмета; - закрепление полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при проведении игровых и предметно-практических занятий; - усвоение первоначальных навыков сравнительного описания предметов [22].
<p>Рассказ с элементами творчества</p>	<p>Формирование монологической и диалогической связной речи.</p>	<p>Альбомные листы для записей и рисунков, текстовые варианты фрагментов знакомых сказок, изображения картин</p>	<p>Рассказ с элементами творчества является эффективным средством для формирования связной речи и развития мотивации для ее использования. Они представляют собой придуманные детьми рассказы с</p>

		известных художников, текстовый вариант инструкции.	самостоятельным выбором содержания, логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму. Рекомендуются следующие виды творческих заданий, включаемых в занятия по обучению связному высказыванию: - составление творческих пересказов - с заменой действующих лиц, места действия, изменением времени действия, изложением событий рассказа (сказки) от 1-го лица и др. - игры-упражнения на воспроизведение элементов содержания картины ("Кто самый внимательный?", "Кто лучше запомнил?" и т.д.).
Пересказ сюжета	Формирование монологической и диалогической связной речи.	Тексты фрагментов знакомых сказок, текстовый вариант инструкции.	Работа по развитию фразовой речи на занятиях по пересказу предусматривает: - усвоение нормативных основ построения

			<p>фраз различных синтаксических структур;</p> <p>упражнения на правильное употребление фраз на языковом материале литературных произведений с последующим применением полученных навыков при самостоятельном составлении пересказа;</p> <p>- развитие внимания к синтаксису языка, умения замечать ошибки в построении фраз в рассказах других детей и ошибки в собственных высказываниях.</p>
Ролевая мини-игра	Формирование монологической и диалогической связной речи, умения вступать в беседу.	Реквизит для ролевых игр: «Парикмахерская», «Больница», «Магазин» и т.д.	Одним из эффективных способов формирования и развития диалогической и монологической речи, являются ролевые игры. Под руководством педагога дети разыгрывают тематические сценки, в которых должны играть, взаимодействуя друг с другом в контексте игры.

Таким образом, в ходе целенаправленного обучения дети овладевают языковыми средствами, на основе которых возможно построение связных, законченных высказываний. Предложенные приемы повышают уровень речевого развития детей, формируют у них интерес к родной речи, закрепляют навыки самостоятельной работы, сравнения и обобщения, формированию умений вербализации производимых действий и отдельных видов деятельности в форме развернутых связных высказываний. Благодаря адаптации предложенного материала к особенностям слабослышащих, достигается большая эффективность коррекционно-развивающей работы.

Остановимся на консультативно-профилактическом направлении. Данное направление работы играет важную роль в функционировании разработанной нами модели, так как оно является соединительным звеном, благодаря которому в работу модели вовлекается персонал ДООУ и родители, а также достигается обеспечение психологической поддержки воспитанников в процессе формирования связной речи. Цель данного направления – обеспечение консультативной, просветительской и психолого-профилактической помощи для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи. В соответствии с целью можно выделить задачи направления:

- Обеспечение детям психологической поддержки и комфортного состояния на протяжении коррекционной работы;
- Оказание родителям консультативной помощи;
- Повышение родительской компетенции по вопросам формирования связной речи у детей;
- Формирование у персонала ДООУ, не имеющего специального образования, соответствующих компетенций для работы с детьми, имеющими слуховые и речевые нарушения.

Так, консультативно-профилактическое направление образовано тремя компонентами. Консультирование родителей имеет первостепенное значение для обеспечения непрерывности коррекционно-развивающего процесса, а также повышения их педагогической компетентности. Консультирование родителей может проводиться в следующих формах:

- Родительские собрания;
- Открытые занятия;
- Организованная совместная деятельность детей и родителей.

Родительские собрания являются наиболее доступной, широко распространенной и популярной формой коллективного взаимодействия ДООУ с родителями. Среди плюсов данной формы – возможность сообщения информации большой аудитории.

Открытые занятия также представляют собой достаточно эффективную форму консультации родителей. Главное преимущество данной формы – возможность подкрепления теоретических знаний практическими примерами. Так, педагог может демонстрировать различные приемы работы со слабослышащими старшими дошкольниками, что сделает консультацию более результативной.

Под совместной деятельностью детей и родителей может подразумеваться множество интерактивных форм работы. Это может быть как организованное педагогом тематическое мероприятие, так и театрализованное представление, где дети и родители задействованы как исполнители ролей. Эта форма позволяет родителям получить необходимые компетенции, становясь непосредственными участниками коррекционного процесса в игровой форме.

Консультирование сотрудников ДООУ подразумевает работу с педагогами, не имеющими специального образования. Такие специалисты, как

воспитатели, имеющие общее педагогическое образование, музыкальные руководители, инструкторы ЛФК и психологи, а также технический персонал, может испытывать трудности различного характера при взаимодействии с детьми, имеющими слуховые и речевые нарушения, а также не иметь компетенций, необходимых для работы с такими детьми. В ходе работы данного компонента, указанные выше специалисты могут получить необходимые для правильной работы с детьми знания и умения и повысить свою компетенцию. Можно выделить следующие формы консультационной работы со специалистами ДОУ:

- Педагогические планерки;
- Методические советы;
- Организованные консультации в нерабочее / внеучебное время.

Консультации могут проводить логопеды или дефектологи, специальные психологи, или члены администрации ДОУ (заведующие, методисты), имеющие специальное образование.

Взаимодействие вышеописанных двух компонентов позволяет обеспечить психологическую поддержку и комфортное состояние слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования связной речи.

Так, консультативно-профилактическое направление обеспечивает функционирование очень важной части работы ДОУ – взаимодействие с семьей слабослышащего ребенка старшего дошкольного возраста, и консультирование персонала ДОУ, не имеющего специального образования, по вопросам коррекционно-развивающей работы, а также повышение компетентности таких специалистов.

Таким образом, мы можем утверждать, что процесс психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи носит комплексный, сложный характер, представляет собой организованную систему и может быть представлен моделью. Модель психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи образована тремя направлениями, имеющими разные цели и задачи: диагностическое направление, коррекционно-развивающее направление и консультативно-профилактическое направление. Каждое направление может быть рассмотрено в динамике коррекционно-развивающего процесса, представленного в трех этапах – организационный, этап реализации и контрольный этап.

3.3 Анализ динамики развития связной речи после верификации модели психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Формирующий этап эксперимента была направлен на выявление результативности верификации модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Основными задачами контрольного этапа эксперимента являлись анализ, обобщение и представление результатов эмпирического исследования.

Сроки проведения контрольного эксперимента – с 09.12.19 по 23.12.19.

В контрольном этапе эксперимента принимала участие экспериментальная группа в прежнем составе.

Для выявления результативности проводимого исследования по верификации модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. На контрольном этапе экспериментальной работы нами были

проведены контрольные срезы, содержание которых основывалось на адаптированной под особенности слабослышащих методике обследования связной речи В. П. Глухова и методике «Повтори фразу» (см. приложение 1 и приложение 2).

Остановимся на количественном и качественном анализе результатов методики обследования связной речи В. П. Глухова, адаптированной к особенностям слабослышащих детей.

По заданию 1, 1 ребенок справился на низший балл. Иван С. смог самостоятельно квалифицировать действие, изображенное на картинке, но связное высказывание составил только с помощью педагога. Особые трудности отмечаются в произношении фразы. 6 испытуемых при выполнении предложенных заданий справились на средний балл. Отмечается лучшее в сравнении с результатом констатирующего этапа эксперимента восприятие инструкции, некоторые дети ни разу не обратились за помощью к педагогу (Сергей А., Александр Н., Николай М.), но потратили на задание больше времени. Остальные же сравнительно быстро определили действие на картинке, но при составлении связного высказывания по нему потребовалась помощь педагога. 2 человека показали результат, оцениваемый как высший балл. Екатерина А. и Кристина К. самостоятельно определили действие на картинках и составили связный рассказ по каждой.

По заданию 2, 1 человек продемонстрировал низкий уровень. Полина В. затруднялась в установлении взаимосвязи между картинками, инструкцию приходилось неоднократно повторять. Высказывание по серии картинок было составлено с помощью педагога. 7 человек справились на средний балл. В сравнении с констатирующим этапом эксперимента, дети быстрее установили связь между картинками, высказывание получилось более целостным. Но в некоторых случаях (Артур С., Аруза И., Сергей А.) была «замята» концовка предложения, либо имели место обрывы и длительные паузы (Иван С.,

Николай М.). Высокий уровень продемонстрировал 2 человека. У Александра Н. отмечается позитивная по сравнению с таковой на этапе констатирующего эксперимента динамика в плане составления и произнесения связного фразового высказывания. Екатерина А. успешнее (в сравнении с констатирующим этапом эксперимента) воспринимает инструкцию на слух.

По заданию 3, низкий уровень продемонстрировал 1 ребенок. Иван С. испытал трудности как в сопоставлении картинок, так и в составлении на их основе связного высказывания. На средний балл справились 6 человек. Дети успешно составляли рассказ, но не всегда могли правильно сопоставить друг другу картинки, в связи с чем было необходимо оказание помощи педагога. На высший балл выполнили задание 3 детей. Ответ характеризовался связностью и понятностью, картинки были разложены верно. В помощи педагога дети не нуждались.

По заданию 4, 7 детей экспериментальной группы справились с заданием на средний балл. Дети преимущественно выбирали тему из числа предложенных педагогом, после чего составляли связный самостоятельный рассказ. Основная часть трудностей здесь была вызвана паузами и запинками детей, а также небольшими логическими ошибками. В целом, рассказы характеризовались связностью и понятностью, но были необходимы вспомогательные вопросы педагога. 3 детей продемонстрировали высший балл. Задание у детей затруднений не вызвало, рассказ был составлен достаточно быстро. Особых трудностей с выбором темы рассказа или в ходе повествования у Екатерины А., Николая М. и Кристины К. не отмечалось. Низкий уровень развития связной речи по данному заданию не был выявлен, что демонстрирует нам эффективность коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

По заданию 5, 2 детей продемонстрировали низкий уровень при выполнении задания. При выполнении заданий отмечались трудности с

пониманием алгоритма, но, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, дети составили описательный рассказ без особых трудностей. В рассказе превалировало перечисление основных свойств описываемого объекта, дети часто отвлекались. 6 детей показали средний уровень. Как правило, дети верно понимали алгоритм, но описание, как правило, носило поверхностный характер, и имело некоторые неточности. 2 детей справились с заданием на высший балл. Описание следовало алгоритму, были названы все детали и свойства предмета. К тому же, дети не ограничивались только визуальными свойствами, но и пробовали описать материал и особенности реального прототипа игрушки.

Обратимся к таблице 9, где обобщены итоги качественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 9 – Таблица качественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова на контрольном этапе эксперимента

ФИ, возраст ребенка	Состояние связной речи
Александр Н., 6 лет	Средний
Алина А., 6 лет	Средний
Артур С., 6 лет	Средний
Аруза И., 6 лет	Низкий
Екатерина А., 5 лет	Высокий
Иван С., 6 лет	Низкий
Кристина К., 5 лет	Средний
Николай М., 6 лет	Средний
Полина В., 6 лет	Средний

Сергей А., 5 лет	Средний
------------------	---------

Рассмотрим итоги количественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова на контрольном этапе эксперимента, приведенные в таблице 10.

Таблица 10 – Таблица количественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова на контрольном этапе эксперимента

ФИ, возраст ребенка	Задания					Итого
	1	2	3	4	5	
Александр Н.	3	3	3	2	2	14
Алина А.	2	2	2	2	2	12
Артур С.	2	2	2	2	2	10
Аруза И.	2	2	2	2	1	9
Екатерина А.	3	3	3	3	3	15
Иван С.	1	2	1	2	2	8
Кристина К.	3	2	3	3	3	14
Николай М.	2	2	2	3	2	11
Полина В.	2	2	2	2	2	10
Сергей А.	2	2	2	2	2	10

Таблица 11 – Сводная количественная таблица результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике В. П. Глухова на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Количество детей
Низкий	2
Средний	7
Высокий	1

Таким образом, проведение диагностики состояния связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста по методике В. П. Глухова на контрольном этапе эксперимента позволяет сделать выводы о том, что соотношение результатов выполнения предложенных заданий изменилось по сравнению с таковым на констатирующем этапе эксперимента. Так, число испытуемых продемонстрировавших средний уровень развития связной речи так и осталось преобладающим и составляет 70% от числа всех испытуемых. Как показывает анализ полученных результатов, дети стали лучше понимать инструкцию, легче вступать в диалог. Речь некоторых детей стала более связной, появилась выраженная логическая связь между элементами повествования. Однако в их речи все еще встречаются паузы и запинки, «проглатывание» слогов, зависания на середине фразы и иные трудности, выявленные на констатирующем этапе эксперимента. Число детей, справившихся с предложенными заданиями на низший балл сократилось и на контрольном этапе составило 20%. Речь испытуемых по большей части все еще представляет простые односложные предложения, восприятие обращенной речи затруднено. Отмечается улучшение в выполнении таких заданий, как рассказ по личному опыту и описательный рассказ. У 10% отмечен высокий уровень развития связной речи. Ребенок хорошо воспринимает обращенную речь и инструкции, самостоятельно строит связное фразовое высказывание.

Наглядно результаты отражены на рисунке 4:



Рис.4. Результаты исследования связной речи по В. П. Глухову на контрольном этапе эксперимента

Перейдем к количественному и качественному анализу результатов методики «Повторение фразы» на контрольном этапе эксперимента.

Так, анализ результатов проведенного исследования показал, что большинство детей имеет средний уровень сформированности связной речи, высокий и низкий уровни были обнаружены у меньшего числа испытуемых.

Более конкретные результаты представлены ниже. Обратимся к качественному анализу результатов диагностики состояния связной речи у слабослышающих старших дошкольников по методике "Повтори фразу", представленному в таблице 12.

Таблица 12 – Таблица качественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике "Повтори фразу" на контрольном этапе эксперимента

№	Ф. И. ребенка	Результат
1	Александр Н.	Высокий
2	Алина А.	Средний
3	Артур С.	Средний
4	Аруза И.	Средний
5	Екатерина А.	Высокий
6	Иван С.	Низкий
7	Кристина К.	Высокий
8	Николай М.	Средний
9	Полина В.	Средний
10	Сергей А.	Средний

Остановимся на количественном анализе результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по рассматриваемой нами методике на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 13 – Таблица количественного анализа результатов диагностики состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников по методике "Повтори фразу" на контрольном этапе эксперимента

№	Ф. И. ребенка	Количество слогов во фразе
1	Александр Н.	10
2	Алина А.	9
3	Артур С.	8
4	Аруза И.	8
5	Екатерина А.	11
6	Иван С.	6
7	Кристина К.	10
8	Николай М.	8
9	Полина В.	8
10	Сергей А.	9

Таблица 14 – Сводная количественная таблица результатов диагностики состояния связной речи у слабослышающих старших дошкольников по методике "Повтори фразу" на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Количество детей
Низкий	1
Средний	6
Высокий	3

Таким образом, проведение диагностики состояния связной речи у слабослышающих детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента по методике «Повтори фразу» демонстрирует нам, что все дети экспериментальной группы смогли справиться с заданием, но соотношение результатов по сравнению с таковым на контрольном этапе другое. Так, большая часть детей (60%) продемонстрировала средний уровень. Дети лучше воспринимали повторяли большую часть произнесенных педагогом предложений. Последние два предложения не были произнесены целиком, детьми была воспринята и впоследствии произнесена лишь часть. С помощью педагога два ребенка (Сергей А. и Александр Н.) смогли произнести последние два предложения. Другую часть (10%) составили дети, которые справились с методикой на низком уровне. Анализ результатов по большей части аналогичен констатирующему этапу. И 30% испытуемых смогли выполнить задание на высший балл. Екатерина А. восприняла и повторила все фразы, произнесенные педагогом, а Кристина К. смогла произнести все фразы, кроме последней.

Наглядно результаты этого исследования можно увидеть на рисунке 5.



Рис.5. Результаты исследования
связной речи по методике "Повтори фразу"
на контрольном этапе эксперимента

Так, исходя из анализа результатов адаптированной к особенностям слабослышащих методики обследования связной речи В. П. Глухова и методики «Повтори фразу» на контрольном этапе эксперимента, мы можем заключить, что большая часть испытуемых (60%) справилась с заданием на средний балл. Дети смогли услышать и воспроизвести большую часть произнесенных педагогов фраз, что свидетельствует о том, что они могут воспринимать и произносить достаточно длинные связные фразы, но при этом возникают трудности, если в предложении более 9 слогов. Также отмечаются ошибки лексико-грамматического характера. Другая часть экспериментальной группы продемонстрировала низкий уровень (10%). В сравнении с результатом, полученным на констатирующем этапе эксперимента, на контрольном этапе детей с низким уровнем на 20% меньше. Для ребенка восприятие фразы, содержащей более 7 слогов представляет ощутимые трудности, требуется помощь педагога. Также на контрольном этапе эксперимента у 30% испытуемых отмечен высокий уровень. Так, дети

смогли воспринять и повторить за педагогом все фразы, не испытывая при этом трудностей и не требуя помощи педагога.

Таким образом, имея данные контрольного эксперимента, мы можем провести их сравнение с данными, полученными при проведении диагностики на констатирующем этапе. Таким образом, мы сможем получить наглядную информацию об эффективности модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 15 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

ФИ ребенка	Методика обследования связной речи В. П. Глухова		Методика «Повтори фразу»	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Александр Н.	Средний	Средний	Средний	Высокий
Алина А.	Средний	Средний	Средний	Средний
Артур С.	Низкий	Средний	Средний	Средний
Аруза И.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
Екатерина А.	Средний	Высокий	Средний	Высокий
Иван С.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Кристина К.	Средний	Средний	Средний	Высокий
Николай М.	Средний	Средний	Средний	Средний
Полина В.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Сергей А.	Средний	Средний	Средний	Средний

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента по методике обследования связной речи В. П. Глухова средний уровень был выявлен у 6 детей, что составило 60% от всех участников; низкий уровень - у 4 детей, что составило 40% от всех испытуемых. Высокого уровня выявлено не было. На контрольном этапе, после проведения формирующего эксперимента, высокий уровень развития был выявлен у 1 детей, что составило 10% от всех детей; средний уровень - у 7 детей, что составило 70% от всех участников; а низкий уровень – у 2 детей, что составило 20% от всей экспериментальной группы.

По методике «Повтори фразу» средний уровень был выявлен у 7 детей, что составило 70% от общего числа испытуемых; низкий уровень – у 3 детей, что составило 30% от всех испытуемых. Высокий уровень не был обнаружен. На контрольном этапе, после проведения формирующего эксперимента, высокий уровень отмечен у 3 детей, что составило 30% от общего числа испытуемых, средний уровень – у 6 детей, что составило 60% от всей экспериментальной группы; низкий уровень был отмечен только у 10% от всего числа испытуемых.

Результаты наглядно отражены ниже (рисунки 5 и 6):

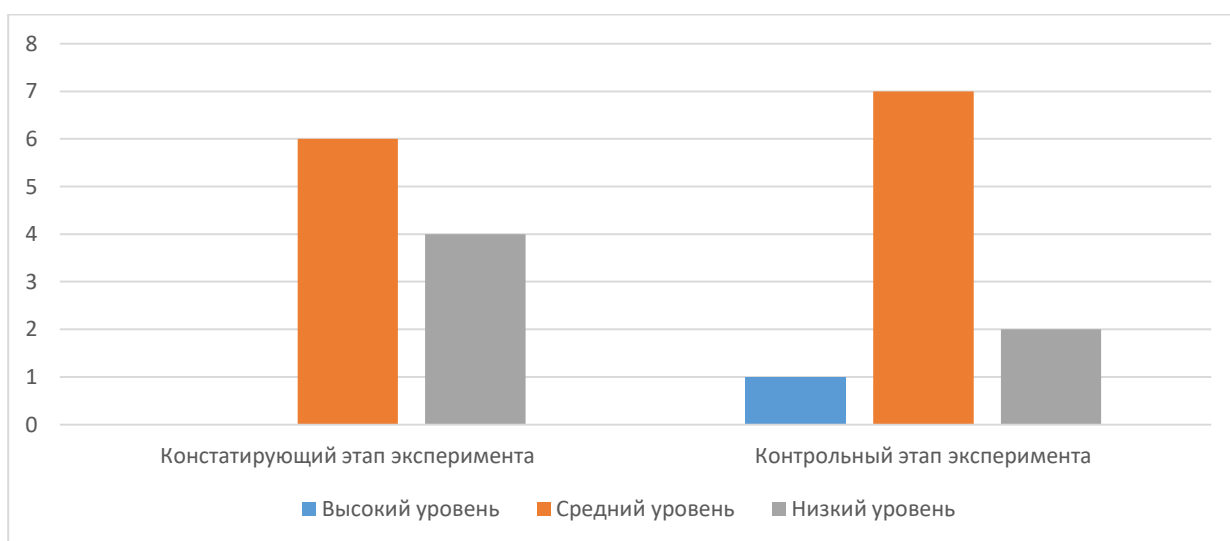


Рис.5. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по методике обследования связной речи В. П. Глухова

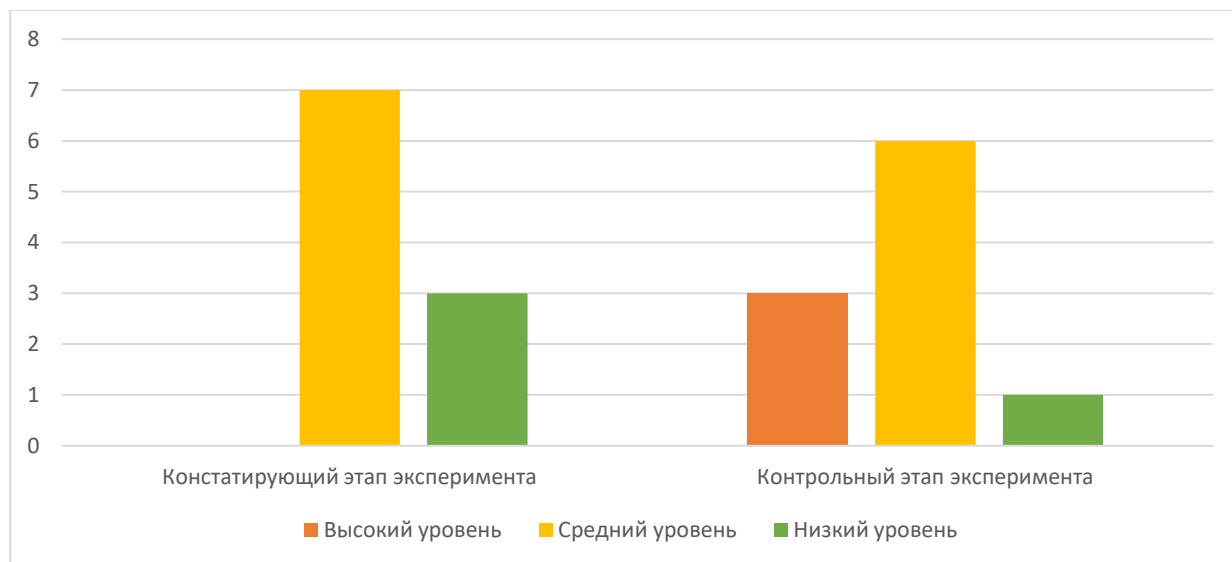


Рис.6. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по методике «Повтори фразу»

Таким образом, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента позволяет говорить об эффективности работы модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Таким образом, мы можем утверждать, что наша гипотеза подтверждена: формирование связной речи у слабослышащих старших дошкольников будет эффективным, если изучено состояние связной речи детей и разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по III главе

Был проведен констатирующий эксперимент по обследованию состояния связной речи у слабослышащих старших дошкольников в целях применения результатов для разработки модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения диагностики на констатирующем этапе эксперимента была использована адаптированная к особенностям слабослышащих методика обследования связной речи В. П. Глухова и методика «Повтори фразу». Экспериментальная группа включала в себя 10 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. После проведения методик, результаты были интерпретированы. Согласно результатам методики обследования связной речи В. П. Глухова, получены следующие данные: высокий уровень связной речи – 0%, средний уровень связной речи – 60%, низкий уровень связной речи – 40%. Результаты методики «Повтори фразу» были следующими: высокий уровень – 0%, средний уровень – 70%, низкий уровень – 30%. Таким образом, в итоге были предложены коррекционные меры, направленные на формирование связной речи обследуемых детей, получившие развитие и реализованные в модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Далее была предоставлена и описана модель психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Так, согласно схеме модели, психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста осуществляется посредством функционирования трех направлений, содержание которых определяется образовательной программой ДОУ, особенностями детей и этапами

коррекционно-развивающей работы. Работа в каждом направлении идет параллельно, но при этом они тесно взаимосвязаны. Так, результаты диагностики будут обуславливать содержание коррекционных мер, применяемых к слабослышащим детям старшего дошкольного возраста, а это, в свою очередь, будет влиять на то, по каким вопросам будут проводиться консультации с родителями и педагогами, не имеющими специального образования. Были подробно описаны компоненты каждого направления, задачи, реализуемые в работе каждого из них, формы и методы работы, а также агенты, которые участвуют в описываемом педагогическом процессе.

Также нами было определено содержание формирующего эксперимента, представленное подробным описанием содержания коррекционно-развивающего направления психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Была определена цель проводимой работы – развитие самостоятельной фразовой связной речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Предлагаются задания, включающие в себя: пересказ текста, рассказ по картинкам, описательный рассказ предмета по алгоритму и творческий рассказ.

После реализации формирующего эксперимента, был проведен контрольный эксперимент с целью проверки эффективности работы модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Для проведения контрольного этапа эксперимента также использовались методики, приведенные нами в описании констатирующего этапа исследования. Согласно результатам методики обследования связной речи В. П. Глухова, получены следующие данные: высокий уровень связной речи – 20%, средний уровень связной речи – 70%, низкий уровень связной речи – 10%. Результаты методики «Повтори фразу»: высокий уровень – 30%, средний уровень – 60%, низкий уровень – 10%. Все результаты методик были

проанализированы и интерпретированы.

Таким образом, мы можем отметить наличие позитивной динамики в экспериментальной группе и утверждать, что формирование связной речи у слабослышащих старших дошкольников будет эффективным, если изучено состояние связной речи детей и разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Заключение

Подводя итоги нашей научно-исследовательской работы, можно сформулировать следующие выводы.

Была изучена и проанализирована психолого-педагогическая и медицинская литература по вопросам исследования, исследован уровень состояния связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, а также разработана модель психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Первая глава исследования посвящена изучению теоретических аспектов формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста. Так, мы проанализовали понятие связной речи в психолого-педагогической литературе. Так, с одной стороны под связной речью предполагается обеспечивающее общение развернутое смысловое высказывание, состоящее из одного или нескольких предложений, связанных и взаимообусловленных логически. С другой стороны, связную речь в широком смысле понимают как способность осознанно воспринимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики, лексики и грамматики данного языка единое целое. В психологии связная речь понимается двойственно. Так, с одной стороны, это процесс, представляющий собой деятельность говорящего, с другой – продукт, являющийся результатом речевой деятельности. Далее мы изучили формирование связной речи у детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.

Мы установили, что в онтогенезе, без патологических факторов, развитие связной речи происходит постепенно, вместе с развитием высших психических функций и деятельностью. Очевидно, что овладение связной

речью, построением развернутых связных высказываний, и появление возможности их адекватного использования в общении становится возможным только при условии наличия у ребенка регулирующей и планирующей функций речи и только в том случае, если ребенок применяет весь свой познавательный и речевой потенциал, что одновременно способствует их развитию.

Вторая глава освещает теоретические аспекты изучения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Мы проанализировали литературу, посвященную формированию связной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста. Так, слабослышащие дети – это дети, имеющие частичную потерю слуха. Самостоятельное овладение речью слабослышащими детьми зависит от степени сохранности слуховой функции. Произносительная сторона речи слабослышащих детей имеет существенные недостатки, которые необходимо корректировать в процессе обучения. Формирование произносительной стороны речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста происходит в условиях специального обучения. Овладение речью слабослышащими детьми происходит с опорой на зрительное восприятие, подкрепленное речедвигательными ощущениями. Большое значение в психическом развитии слабослышащих детей имеют зрительные ощущения и восприятие. Таким образом, зрительный анализатор у детей с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста играет ведущую роль при познании окружающего мира и в процессе овладения речью.

Далее мы дали подробную характеристику специфических форм связной речи в условиях слуховой депривации. Так, слабослышащие дети плохо слышат не только речь окружающих, но и свою собственную, следовательно, не могут контролировать слухом свое произношение. Голос этих дошкольников сохраняет в себе черты криков младенцев: в большинстве случаев он появляется в состояниях высокой субъективной ценности, когда

ребенку больно или, когда он стремится обратить на себя чье-то внимание, когда, будучи в аффекте, он что-нибудь восклицает, плачет или смеется.

Завершает вторую главу анализ понятия педагогической модели в контексте психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Согласно анализу специальной литературы, модель характеризуется как система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Назначение модели – в выделении существенных сторон, связей, законов функционирования, получении новых знаний об исследуемом предмете, построении образцы проектируемых процессов. Под педагогической же моделью понимается такое методологическое средство, которое, отображая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, способно воспроизводить эти связи, давая новое знание об исследуемом объекте.

Третья глава начинает практическую часть научно-исследовательской работы. Она посвящена разработке модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Изучено состояние связной речи у слабослышащих старших дошкольников, разработана модель психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, а также описана ее структура. Также дано описание формирующего эксперимента с целью апробации модели, а также контрольному обследованию состояния связной речи детей экспериментальной группы, анализу и обработке полученных результатов.

Далее, было проведено повторное контрольное обследование с целью проверки эффективности работы модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей

старшего дошкольного возраста. Для проведения контрольного этапа эксперимента применялись те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента. Результаты были проанализированы и интерпретированы.

Результаты контрольного и констатирующего этапа эксперимента были проанализированы в сравнении, в итоге которого была получена статистически обоснованная позитивная динамика, что подтверждает эффективность коррекционно-развивающей работы при реализации модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связной речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста и доказывает гипотезу нашего исследования.

Список использованной литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений- 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
3. Баттерворт, Д. Принципы психологии развития: перевод с англ. [Текст] / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М. : Когито – Центр, 2000. – 349 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
5. Безруких, М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учеб. пособие [Текст] / М.М. Безруких, В.Д.Сонькин, Д.А. Фарбер. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
6. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / – М. : Академия, 2002. – 203 с
7. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
8. Бородин А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] — М., 1984. – 400 с.
9. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышщие дети [Текст] / Р. М. Боскис. – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с.
10. Веккер, Л.М. Восприятие и основы его моделирования [Текст] / Л.М. Веккер. – Л. : ЛГУ, 1964. – 194 с.
11. Веккер, Л.М. Психические процессы [Текст] / Л.М. Веккер. – М. : Просвещение, 1963. – 242 с.
12. Величковский, Б.М. Психология восприятия [Текст] / Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия. – Издательство Московского университета, 1973. – 246 с.

13. Венгер, А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард – М.: Просвещение, 1972. – 143 с.
14. Венгер, Л.А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст) [Текст] / Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
15. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е. Н. Винарская – М. : Просвещение, 1987. – 165 с.
16. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]. — М., 1956. – 517 с.
17. Выготский, Л.С. Научное наследство [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. / под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
18. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]. — М., 1961. – 80 с.
19. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада [Текст]. — М., 1984. – 170 с.
20. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.;
21. Глухов В. П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР [Текст] // Дефектология. 1990. №6.;
22. Глухов В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР [Текст] - 2-е изд., испр., и доп. - М.: АРКТИ, 2004.;
23. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию [Текст] // Дефектология. — 1994. – с. 56-73.
24. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст]. - Автореф. канд. дис. - М., 2007

25. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов [Текст] / В. П. Глухов – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
26. Гнатышина Е. А. Компонентно-ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения [Текст] / Е. А. Гнатышина. – Санкт-Петербург: Книжный дом, 2008. – 423 с.
27. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях [Текст]: непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
28. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике [Текст] / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1(3). – С. 11-20.
29. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней [Текст]: монография / М. Е. Дуранов. – Челябинск: ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
30. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. — 2-е изд., перераб.— М.: Просвещение, 1985. — 112 с.
31. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст]. — М., 2001. – 432 с.
32. Карпова, Г. А. Основы сурдопедагогике [Текст] / Г. А. Карпова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 2008. – 354 с.
33. Краевская Н. А. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания [Текст]: Дис. на соискание уч. ст. канд. филол. наук. — М., 1984.
34. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя [Текст] / В. В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
35. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И. Ю. Кулагина – М.: УРАО, 1999. – 175 с.
36. Ладыженская Т. А. Связная речь// Методика развития речи на уроках русского языка [Текст]. — М., 1980. – 220 с.

37. Леонтьев А. А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности [Текст]. — М., 1974. — 351 с.
38. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [Текст]. — М., 2002. — 287 с.
39. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действия у детей (в норме и патологии) [Текст] / В.И. Лубовский. — М : Педагогика, 1978. — 224 с.
40. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А.Р. Лурия. — 3-е изд. — М. : Академический Проект, (1962) 2000. — 512 с.
41. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] // Под ред. Л. П. Федоренко. — М., 1984. — 239 с.
42. Нечаев А. П. Руководство к экспериментально-психологическому исследованию детей дошкольного и школьного возраста. Вып. 1: Общие основы психологического эксперимента. Дошкольный возраст. — М. : Изд-во Мосздраотдела, 1925. — 78 с.
43. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи [Текст]. (Описание, повествование, рассуждение). — М., 1986. — 262 с.
44. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха [Текст] / Л. П. Носкова., Л. А. Головниц — М. : Владос, 2004. — 344 с.
45. Общая психология [Текст] / под ред. акад. А.В. Петровского. — М., 1986. — 370 с.
46. Осипенкова, Н. А. Социально-культурная деятельность как фактор социальной адаптации студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Осипенкова. — М. , 2007. — 22 с.
47. Основы специальной психологии [Текст] / под ред. В.И. Лубовского. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
48. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева

[и др.] ; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 440 с.

49. Психология глухих детей [Текст] / сост. И. М. Соловьев. – М. : Советский спорт, 2006. – 448 с.

50. Речицкая, Е. Г. Сурдопедагогика [Текст] / Е. Г. Речицкая. – М. : Владос, 2004. – 655 с.

51. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст]. – М., 1989. – 468 с.

52. Рязанова, Е. В. Семья как источник развития личности глухого дошкольника [Текст] / Е. В. Рязанова // Журнал Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8, С. 25-33.

53. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н. Г. Салмина. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – 202 с.

54. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

55. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе [Текст]. М.: «Просвещение», 1986. – 165 с.

56. Тупоногов, Б.К. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие / Б.К. Тупоногов. – М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2004. – 374 с.

57. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.

58. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

59. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология (дошк.) / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

60. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд. перераб. и доп. [Текст] – Москва: Политиздат, 1991. – 590 с.;

61. Швецов, А. Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи [Текст]: учебное пособие / А. Г. Швецов – Великий Новгород, 2006. – 68 с.
62. Штофф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. – М.: АПН РСФСР, 1966. – 278 с.
63. Штофф, В. А. Проблемы методологии научного познания [Текст] / В. А. Штофф. – М.: Высшая школа, 1978. – 269 с.
64. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] // Избр. псих. труды. - М., 1989. – 291 с.
65. Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка дошкольного возраста [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М. : [Б.и.], 1965. – 312 с.

Приложения

Приложение 1

Методика обследования связной речи В. П. Глухова, адаптированная под особенности слабослышащих детей

Цель: комплексное обследование связной речи слабослышащих детей.

Методика 1. Определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Материал: инструкция на листе А4, серия картинок следующего содержания:

- 1) Мальчик поливает цветы
- 2) Девочка ловит бабочку
- 3) Мальчик ловит рыбу
- 4) Девочка катается на санках
- 5) Девочка везет куклу в коляске.

При показе каждой картинке ребенку задается (в случае затруднений восприятия инструкции в виду нарушения слуха – показывается) вопрос-инструкция: "Скажи, что здесь нарисовано?". При отсутствии фразового ответа задается второй вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Оценка результатов: 3 балла – полный фразовый ответ; 2 балла – ответ с вспомогательным вопросом; 1 балл – ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Методика 2. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.

Материал: инструкция на листе А4, три картинки "девочка", "корзинка", "лес".

Инструкция: Назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, "Девочка гуляла в лесу"), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Оценка результатов: 3 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога; 1 балл – не смог составить предложение.

Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Следующие задания предназначены для определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей.

Методика 3. Выявить возможности детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Материал: вспомогательный текст знакомых детям сказки: "Репка", "Теремок", "Куричка ряба".

Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. При наличии трудностей восприятия текста, ребенку предоставляется опора на письменный текст

Инструкция: послушай и перескажи.

Оценка результатов: Особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа. 3 балла – полный фразовый ответ; 2 балла – ответ с вспомогательным вопросом; 1 балл – ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Методика 4. Составить рассказ на основе личного опыта – имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Материал: план рассказа и инструкция на листе А4.

Инструкция: ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, "На нашем участке", "Игры на детской площадке") и дается план рассказа: - что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

Оценка результатов: Обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной текстовой опоры. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, которые несут смысловую нагрузку. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия их развернутое описание) позволять, насколько полно отражена ребенком тема сообщения. 3 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

Методика 5. Составить описательный рассказ.

Материал: инструкция на листе А4, алгоритм описания, модели предметов (игрушки), возможны их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

Инструкция: Ребенку предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается (при затруднениях восприятия – в письменном виде) следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове" и т.п.

Оценка результатов: Обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, когда ребенок оказывается не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный логопедом. 3 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

6 – 9 – низкий уровень;

10-14 – средний уровень;

15-18 – высокий уровень.

Приложение 2

Методика «Повтори фразу»

Обследуемый произносит фразу, которую должен повторить обследуемый ребенок. Если ребенок совершает ошибку, опыт повторяется с другой фразой той же длины и сложности. Задание может использоваться для диагностики недоразвития связной речи. 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, на сколько 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.