



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

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

**Психолого-педагогическое сопровождение глухих детей младшего
школьного возраста в процессе формирования связной речи**

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

Направленность программы магистратуры

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

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

20,33 % авторского текста

Работа реценз к защите
рекомендована/не рекомендована

«21» 12 2021 г. чр. а 5

зав. кафедрой СИПиПМ

А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-188-2-1

Митрошина Елена Константиновна

Научный руководитель:

к.б.н., доцент

Лапшина Любовь Михайловна

Лапшина

Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ.....	9
1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями.....	9
1.2 Понятие «связная речь» в научно-методической литературе.....	18
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика глухих детей младшего школьного возраста	25
1.4 Особенности развития связной речи у глухих детей младшего школьного возраста	32
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	38
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	40
2.1 Изучение и анализ состояния связной речи у глухих детей младшего школьного возраста	40
2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения глухих детей младшего школьного возраста в процессе формирования связной речи.....	50
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	67
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	80
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	88

ВВЕДЕНИЕ

Речь является одной из важнейших психических функций, которая оказывает огромное значение на формирование личности ребенка и развитие его психики в целом, выполняет разнообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция — назначение речи быть средством общения. Целью общения может быть, как поддержание социальных контактов, так и обмен информацией. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении ребёнка и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает его к овладению языком: фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической речи.

Реализуемый в настоящее время ФГОС для детей с ОВЗ возлагает на систему образования качественно новые, высокие требования, в том числе к уровню и качеству развития речи глухих детей школьного возраста. При этом сложившаяся и функционирующая в течение длительного времени классическая система коррекционного образования не может обеспечить в полной мере достижения необходимых результатов, не удовлетворяет современные требования к коррекционной составляющей образовательного процесса. Следовательно, актуальной становится необходимость поиска новых путей в обучении глухих детей, в том числе – в развитии связной речи.

Связная речь занимает важное место в общении ребенка со сверстниками и взрослыми, отражает логику мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемую информацию и правильно выражать ее.

Развитие связной речи у детей при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место глухота.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (А. М. Бородич, А. М. Леушина, Е. И. Тихеева, Е. А. Флёрини и др.), психологами (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б.

Эльконин и др.) и логопедами (В. К. Воробьева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.).

Связная речь, подчеркивал Ф.А. Сохин, обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороной, словарным запасом и грамматическим строем. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития.

Проблема формирования связной речи и изучение ее роли в психическом развитии еще больше актуализируется, когда речь идет о глухих детях.

Формирования речи глухого ребенка протекает в иных условиях, чем у слышащего, это существенным образом сказывается на всем ходе развития речи детей.

Обязательными условиями появления у нормативно развивающегося ребенка потребности в речевом общении, а также успешного развития наследственно-фиксированных у него речевых возможностей являются, с одной стороны, сохранность его слухового восприятия, а с другой – его пребывание среди слышащих и говорящих людей и общение с ними. Если какое-либо из этих условий нарушено, возникают препятствия в развитии речи естественным образом.

Если у ребенка есть нарушения слуха, то речевое общение, являющееся обязательным условием развития слышащего ребенка, у него своевременно не возникает и не может оказать воздействия на ход его развития в такой форме и мере, как на слышащего. Из-за того, что глухой не воспринимает словесной речи, у него не возникает потребности в словесном общении; он не приобретает также образцов для формирования собственной речи.

Проблемой развития речи детей с нарушениями слуха занимались многие ученые: Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, К.Г.Коровин, Л.П. Носкова, Н.А. Рау, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Н.Д. Шматко и другие.

У глухих младших школьников недостаточно сформированы языковые средства, нарушена логическая последовательность при построении связных

высказываний, недостаточный уровень развития лексико-грамматического строя речи, что является немаловажным для развития умения в построении связных высказываний. Поэтому важно уделять особое внимание развитию связной речи в младших классах, так как те знания, умения и навыки, которыми овладеют глухие дети на начальном этапе обязательного образования, послужат основой для успешного обучения в среднем звене.

Своевременное развитие речи глухого ребёнка позволяет провести успешные реабилитационные мероприятия и в достаточной мере осуществить социализацию личности.

Под руководством С.А. Зыкова была разработана новая система обучения глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Т.С. Зыкова, Л.П. Носкова разработали систему обучения языку глухих детей, учитывающую своеобразие их речевого развития. Развитие связной устной и письменной речи глухих учащихся младших классов как средства общения и развития мышления – важнейшая задача специальной школы.

Разработка коммуникационной системы обучения языку способствовала обеспечению высокого уровня общего и речевого развития детей, становлению речи как средства коммуникации, полноценной интеграции детей в общество.

Таким образом, развитие связной речи глухих детей может полноценно осуществляться при условии применения специальных средств, специфических приемов обучения. Благодаря пластичности и восприимчивости к изменениям и коррекции детская психика делает младший школьный возраст благоприятным для развития и компенсации недостатков связной речи глухих учащихся.

Актуальность проблемы: поиск современных, более эффективных, научно обоснованных путей развития связной речи глухих детей младшего школьного возраста, достижение максимально возможного уровня речевого

развития каждого ребенка, соответствие требованиям образовательной программы и ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации предложенных педагогических условий в ходе психолого-педагогического сопровождения глухих младших школьников в процессе формирования связной речи.

Объект: процесс формирования связной речи у глухих детей младшего школьного возраста.

Предмет: педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность работы по формированию связной речи глухих детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения глухих детей младшего школьного возраста по формированию связной речи будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- организация специальной работы по формированию связной речи;
- применение современных технологий, специальных методов и приёмов в работе по формированию связной речи детей;
- взаимодействие в работе специалистов и родителей.

Задачи:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности развития и уровень сформированности связной речи глухих детей младшего школьного возраста.
3. Подобрать и обосновать педагогические условия психолого-педагогического сопровождения глухих детей младшего школьного возраста в процессе работы по развитию связной речи и экспериментально проверить их эффективность.

Методы исследования: изучение научной литературы по теме исследования, беседа, психолого-педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что проанализирован понятийный аппарат по теме исследования: «связная речь», психолого-педагогическое сопровождение», «глухие учащиеся младшего школьного возраста», «педагогические условия»; обоснованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения глухих детей младшего школьного возраста в процессе работы по формированию связной речи; определены содержательные, организационно-педагогические аспекты процесса формирования связной речи глухих младших школьников; определены педагогические требования к работе по формированию связной речи у глухих младших школьников.

Практическая значимость исследования: подобранные комплексы упражнений, использованные методы и приёмы могут быть использованы в реальной коррекционно-образовательной деятельности педагогов и родителей, на практике решающих вопросы формирования связной речи глухих младших школьников.

База проведение эксперимента: экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (глухих и слабослышащих) № 10 г. Челябинска». В исследовании приняли участие глухие дети младшего школьного возраста в количестве 6 человек.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлены общей методологией работы, системным анализом изучаемых явлений, использованием современных концепций, воспроизводимостью и повторяемостью результатов эксперимента, обработкой полученных результатов на основе количественного и качественного анализа.

Апробация и внедрение полученных результатов осуществлялось

посредством представления их научно-практических конференциях различного уровня, вплоть до международного, с последующей публикацией.

Структура работы: введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, список использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями

Введение нового стандарта школьного образования заставляет по-новому взглянуть на образовательную ситуацию в системе образования России. Согласно требованиям ФГОС актуальным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов.

Термин «сопровождение» можно найти в работе Г. Бардиер, Н. Ромазана, Т. Чередниковой в сочетании со словом «развитие» –«сопровождение развития» [8].

В России концепция сопровождения была предложена Е.И. Казаковой. Она основывается на системно-ориентированном подходе, при котором под развитием понимается выбор и освоение субъектом развития определенных инноваций. Основным положением концепции Е. И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор.

Автор определяет сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Одно из основных положений теории сопровождения гласит о том, что носителем вопроса развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка [35].

Психолого-педагогическое сопровождение в образовании связано с личностно-ориентированным подходом, основным направлением которого является развитие личностных установок в отношении к миру, деятельности, себе, воспитание гражданина, готовность к дальнейшей жизни на благо общества. В центре образовательной системы согласно данному подходу располагается личность ребенка, бесконфликтные и безопасные условия для его развития, реализации его природных потенциалов. Данный подход разрабатывали Ш.А. Амонашвили, Е.В.Бондаревская, И.С. Якиманская [4; 11; 87].

Проблемы психологического и педагогического сопровождения рассматривались в работах М.Р. Битяновой, А.В. Мудрик, И.С. Якиманской и других [9; 54; 87].

Сопровождение, по определению М. Р. Битяновой – это определенная идеология работы, объединяющей цели психологической и педагогической практики и акцентирует внимание на главном – на личности ребенка. Главная цель сопровождения – создание социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок становится субъектом своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Психолого-педагогическое сопровождение – профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде. Таким образом, деятельность по сопровождению направлена на создание благоприятных социально-психологических условий, способствующих успешному развитию каждого ребенка [9].

Анализ литературы позволил выявить неоднозначность трактовки понятия «психолого-педагогического сопровождение». Оно характеризуется и как деятельность, и как технология, и как метод, и как система условий. Ниже представлены взгляды ведущих исследователей в области психолого-педагогического сопровождения.

Э.М. Александровская определяла сопровождение как особый вид помощи ребенку, технологию, предназначенную для оказания помощи на

определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [1].

В исследовании Н.Л. Коноваловой, сопровождение понимается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого. По мнению автора, основными принципами сопровождения являются следующие: «ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития», «сопровождающий обладает только совещательными правами»; «приоритет интересов сопровождаемого»; «непрерывность сопровождения»; «мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения» [38, с. 34].

Т.М. Чурекова под сопровождением понимает работу педагога как систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирования субъект-субъектных отношений [81].

Технологией сопровождения в образовательных организациях занимается целый ряд специалистов. Это направление в психологии образования в России появилось относительно недавно.

Технология сопровождения реализует на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования. В современном образовании сопровождение стало необходимой составляющей образовательной системы и создает условия для полноценного развития каждого ребенка.

Л. В. Трубайчук определила работу педагога по сопровождению детей в образовательном процессе, как педагогическую деятельность сопровождающего, построенную разнонаправлено, интегрируя формы защиты, заботы, поддержки, подкрепления, обеспечивающие реализацию активности ребенка в его развитии, выстроенные по степени субъектности включения участников в событийную жизнедеятельность [63].

Потребность в создании системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса сегодня актуализируется в ситуации увеличения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и необходимости их интеграции в естественную социальную среду.

От администрации образовательного учреждения, педагогического коллектива требуется грамотное выстраивание процесса образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и нормальным психофизическим развитием.

В рамках данного исследования создание системы сопровождения будет рассмотрено на примере формирования связной речи у глухих детей.

Проблема создания психолого-педагогических условий развития связной речи детей в теории и практике школьной коррекционной педагогики встает все чаще. У специалистов образовательных организаций возникают трудности, которые определяются сложностью самого предмета и недостаточной изученностью необходимых условий.

Как отмечали Л.И. Плаксина и Л.С. Сековец: «в немалой степени успешность речевого развития зависит не только от программы и методики развития речи, но и в большей степени зависит от условий речевого развития» [58, с. 23]. В теории и практике педагогики существует несколько определений понятия «педагогические условия».

Согласно философскому подходу, под «условием» понимают то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [74].

В. И. Андреев определяет педагогические условия как обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [5].

От того, насколько слажена работа всех педагогов и специалистов, занимающихся развитием связной речи у школьников, будет зависеть эффективность коррекционной работы. Исходя из этого, появилась необходимость комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Л.М. Шипицина, Е.И. Казакова, М.А. Жданова выделяют следующие основные принципы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении: «рекомендательный характер советов сопровождающего»; «приоритет интересов сопровождаемого» («на стороне ребенка»); «непрерывность сопровождения»; «мультидисциплинарность сопровождения»; «стремление к автономизации».

Каждый принцип необходим и достаточен. Так, первый принцип – рекомендательный характер советов сопровождающего. Авторы отмечают: ведущей идеей сопровождения выступает положение о необходимости самостоятельности ребенка в решении актуальных для его развития проблем. Ответственность за это остается за ребенком, его родителями или лицами их заменяющими, педагогами, близким окружением [83].

Следующий принцип – «на стороне ребенка». По мнению автора, специалисту системы сопровождения необходимо решить каждую проблему ребенка с наибольшей пользой для него.

Еще один принцип – непрерывность сопровождения. Служба сопровождения будет оказывать помощь ребенку на всех этапах решения проблемы и прекратит поддержку только тогда, когда проблема будет решена. Согласно этому принципу, дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего необходимого периода.

Так же выделен принцип мультидисциплинарности сопровождения, то есть необходимости согласованного взаимодействия всех специалистов, работающих по единой организационной модели и применяющих единую систему методов.

Последний из рассматриваемых принципов – стремление к автономизации. Авторы отмечают, что это один самых сложно реализуемых принципов, поэтому на практике наиболее часто реализуется модель, для которой характерно, наряду с крупными независимыми Центрами сопровождения, создавать в учреждениях службы или группы сопровождения.

Эти принципы помогают осуществлять на практике два основных вида психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное и системное.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются [83].

Системное сопровождение осуществляется службами школы в нескольких направлениях: в реализации определенных программ образования; в проектировании новых типов образовательных учреждений; в создании коррекционно-профилактических программ.

Особое внимание большой роли специалистов в оказании квалифицированной поддержки развития школьников уделяют в своем исследовании Л. Г. Богословцев и А.А. Майер [52].

Сотрудничество специалистов образовательного учреждения обеспечивает системное сопровождение детей с ОВЗ в образовательном процессе.

Н. Г. Осухова выделяет этапы сопровождения:

- диагностика (отслеживание), служащая основой ответственности за принятое решение;
- постановка целей;

– отбор и применение методических средств;
– анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход проводимой работы [57].

Обеспечивает такое сопровождение детей в школе психолого-педагогический консилиум, целью которого является создание целостной системы комплексного коррекционно-диагностического психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся.

У каждого члена консилиума есть возможность решать проблемы каждого конкретного ребенка в рамках своей профессиональной компетенции.

Сотрудничество учителя-дефектолога с другими специалистами образовательного учреждения (психологом, учителем-логопедом, классным учителем, воспитателем, учителем по физическому воспитанию и медицинским работником) – необходимое условие для организации эффективной работы по формированию связной речи детей.

Можно выделить два направления данного взаимодействия: коррекционно-развивающее и информационно-консультативное. Организуют и координируют эти направления учитель-логопед и учитель-дефектолог, оказывая необходимую коррекционную помощь школьнику.

Формы взаимодействия участников сопровождения могут быть различны. Это и консультирование, и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы. Оснащение пространства класса учитель осуществляет с учетом рекомендаций дефектолога. Возможно не только совместное перспективное планирование работы, но и проведение интегрированных занятий с учетом задач коррекционной работы.

Учитель ежедневно продолжительное время находится рядом с ребенком. Происходит тесное общение между детьми и педагогом. Учитель знаком с индивидуальными особенностями каждого ребенка. Знает, чем его воспитанник интересуется, как общается со сверстниками, знает реальные возможности и объективные трудности каждого. Так, например, в своей

работе по формированию связной речи учитель обращает внимание на обогащение словаря по лексическим темам, на формирование грамматического строя речи. Уделяя внимание на уроках литературы чтению художественных произведений, разучиванию стихов, неизменно оказывает положительное влияние на формирование связной речи.

Педагог имеет возможность контролировать речь детей как во время непосредственной образовательной, так и в свободной деятельности, что позволяет своевременно вносить коррективы в индивидуальную работу. Учитель находится в постоянном контакте с родителями воспитанников, что необходимо для оптимизации коррекционного процесса.

Координацию действий всех сотрудников, управленческое сопровождение осуществляется администрацией образовательного учреждения. Администрация отслеживает результаты работы, осуществляет контролируюшую и аналитическую функцию.

Функциональные обязанности дефектолога, логопеда и психолога различны, но все специалисты решают общие задачи по построению коррекционной работы. Согласованные действия помогают эффективно корректировать нарушения речи и способствовать формированию связной речи.

Диагностическое направление взаимодействия дефектолога, логопеда и психолога позволяет определить уровень психического и личностного развития школьника. На основе анализа полученных данных логопед заполняет речевую карту, совместно с психологом отмечая особенности психического развития. Коррекционно-развивающее направление сотрудничества дефектолога, логопеда и психолога выражается в составлении совместного плана работы. Аналитическое направление взаимодействия предполагает определение эффективности коррекционной работы, а так же анализ всех сторон сотрудничества специалистов.

Дефектолог корректирует основные мыслительные процессы, оказывая влияние на формирование связной речи.

Следует иметь в виду, что дети с ОВЗ зачастую слабы физически, у них отмечается повышенная утомляемость во время коррекционных занятий. Поэтому большое значение имеет сотрудничество дефектолога и инструктора по физическому воспитанию. Инструктор, с учетом советов дефектолога, применяет в своей деятельности игры с речевым содержанием разной сложности; упражнения, для развития двигательных навыков, сопровождающиеся словесной инструкцией.

В современной коррекционной педагогике, реализуя цели и задачи ФГОС, все большую роль отводят взаимодействию специалистов и родителей школьников.

Одно из направлений в работе образовательного учреждения с семей - семейно-ориентированное сопровождение в образовательном процессе.

Согласно Закону РФ «Об образовании», родители – субъекты образовательного процесса наравне с педагогами. Консультирование родителей специалистами образовательного учреждения возможно по запросу семьи, если возникли проблемы поведения, общения или эмоционального самочувствия ребенка.

От того, насколько активно родители принимают участие в коррекционном процессе, зависит эффективность речевого развития детей. Несомненно, именно работе с родителями в образовательном учреждении отводится большая роль. Задачи данной работы: формирование у родителей желания помогать ребенку; повышение уровня педагогической компетенции родителей; информационная и дидактическая поддержка семьи.

Учитель-дефектолог проводит как индивидуальные, так и групповые консультации по вопросам формирования и развития связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья, дает рекомендации по созданию условий для речевого развития и созданию оптимальной развивающей среды дома.

Необходимо знакомить родителей с возрастными, общепсихическими и речевыми особенностями их детей, с коррекционными приемами взаимодействия с ребенком.

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением детей понимается профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде и его родителями, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий, способствующих успешному развитию каждого обучающегося.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном учреждении являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения; стремление к автономизации.

Многообразие форм и методов сопровождения позволяет рассматривать его как универсальную форму, которую можно индивидуализировать под особенности каждого ребенка.

1.2 Понятие «связная речь» в научно-методической литературе

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Владение речью – это непростой, многосторонний процесс, который тесно связан с ведущим видом деятельности ребёнка: предметной, игровой, учебно-игровой, учебно-познавательной (Л. С. Выготский). Этот процесс подразумевает последовательное овладение всем многообразием функции речи.

Для нормального процесса овладения речью, обязательным условием является сформированность различных предпосылок психологического, анатомо-физиологического, социального характера. К ним относятся достаточная готовность высших психических функций, сохранность анатомо-

физиологического строения функций центральных и периферических отделов слухового и речедвигательного аппарата, а также благоприятные условия развития и воспитания ребенка в семье и социуме. Эти факторы необходимы для нормального формирования речи.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах: психологическом: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин [17; 71; 85], психолингвистическом: Т.В.Ахутина, А.А. Леонтьев и др. [7; 47] и логопедическом: Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова[76 79, 90].

Л.С. Выготский в своих исследованиях показал, что связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его[17].

Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [71, с. 235].

Связная речь, по мнению М. М. Алексеевой и Б. И. Яшиной– это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Авторы утверждают, что речь может быть несвязной по следующим причинам: эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего; связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание [2].

Термин «связная речь» имеет несколько значений: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3) название раздела работы по развитию речи. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл. Связная речь – это единое смысловое и

структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

А.В. Текучев в своих работах писал: «Связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой» [75, с. 57].

Проблема исследования связной речи нашла отражение в исследованиях, проведенных под руководством Ф.А. Сохина [73] и О.С. Ушаковой [77]. «Связная речь, – подчеркивал Ф.А. Сохин – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об общем уровне их речевого развития» [73, с. 48].

Связная речь – это выражение определенной мысли. А.М. Леушина указывала: «Степень связности и ее форма определяется смысловым содержанием и условиями обучения» [50, с. 56].

О.С. Ушакова писала: «Особенно интенсивно развитие связной монологической речи ведется в старшем дошкольном возрасте, на определенном уровне сформированности психических процессов, жизненного и языкового опыта ребенка. А последний должен формироваться на основе понимания психологических и лингвистических законов усвоения фонетики, лексики и грамматики языка. Огромную роль играет и методика обучения. Только комплексное развитие речевых умений и навыков дает положительный результат» [77, с. 143].

Комплексный подход к развитию связной речи предполагает работу над словарем (уточнение значения слов; семантическая точность употребления синонимов, антонимов, многозначных слов; понимание

переносных значений), работу по формированию грамматического строя речи (словообразование – образование какого либо слова на базе другого однокоренного с помощью аффиксов (окончание, приставка, суффикс); работа над синтаксисом – обучение способам соединения слов в словосочетании, предложений разных типов), работу по формированию звуковой культуры речи (осознание звуковой культуры речи, умение замечать недостатки своей и чужой речи; работа над интонационной выразительностью, дикцией и плавностью изложения). О.С. Ушакова писала: «Задачи развития речи детей дошкольного возраста (обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, звуковая культура) не достигнут своей цели, если не найдут завершающего выражения в развитии связной речи. В процессе обучения все качества связной речи выступают во взаимосвязи» [78, с. 102].

Важнейшим компонентом в структуре речевой деятельности является мотив. Для более успешного развития связной речи детей старшего дошкольного возраста необходимо применять методы и приёмы, направленные на возникновение мотивации речевой деятельности, способствующие возникновению заинтересованности к обучающим занятиям. Если у ребенка возникает желание поделиться своими мыслями с окружающими, у него появляется внутреннее побуждение к высказыванию, можно говорить о наличии мотивации речи.

С точки зрения психологии речи, мотив является первым звеном порождения речевого высказывания. Качество речи, успешность обучения ребенка зависят от наличия речевого мотива. Обогащение игровых и познавательных мотивов, которые повышают речевую активность изучали такие авторы, как М.М. Алексеева, Н.С. Жукова, О.С. Ушакова [2, 22, 78].

Потребность ребенка в новых впечатлениях, в его признании определяет мотив ежедневного общения. В ходе специально организованного коррекционного занятия не всегда удастся добиться простоты и свободы

общения, школьник просто повторяет за педагогом или отвечает на поставленный вопрос. Не всегда ребенок испытывает в этом потребность.

Важное место в коррекционной работе занимает формирование положительной мотивации для любого действия школьника в обучающем процессе. Необходимо организовывать ситуации, которые активизируют потребность в общении, применять увлекательные для ребенка приемы, активизирующие речевую активность и инициативность и содействующие развитию творческих речевых умений и навыков. Необходимо так же учитывать возрастные особенности школьников.

В.В. Гербова в своих работах отмечала, что у детей повышается уровень связности речи, если они осознавали важность задания, чувствовали потребность в связном высказывании [19].

По мнению О.С. Ушаковой в центре развития связности речевого высказывания находится формирование у детей представлений о структуре разных типов текстов (описание, повествование, рассуждение), обучению умению использовать разнообразные средства связи, а так же семантический отбор необходимых лексических средств, их правильное грамматическое и звуковое оформление [78].

Связная речь характеризуется следующими признаками:

- логическими – отнесенность речи к объективному миру и мышлению;
- функционально-стилевыми – отнесенность речи к собеседникам;
- психологическими – тематическое соответствие речи;
- грамматическими – соответствие речи к структуре языка.

Речь считается связной, если отвечает следующим требованиям:

- является содержательной (глубина погружения в тематику и знание предмета обсуждения);
- точность (правильный подбор слов и словосочетаний);
- логичность (последовательность измышлений);
- ясность (понимание речи окружающими);
- правильность, вариативность.

В процессе развития связной речи реализуется четкая связь между речевым и умственным развитием детей, развитием их мышления, восприятия и наблюдения.

Вопрос отношения речи и мышления исследовал в своих работах Л.С. Выготский [17]. Он понимал это отношение как внутреннее и диалектическое единство, вместе с тем подчеркивал, что мысль не совпадает с ее речевым выражением; отмечал, что вместе с формированием внутренней речи у ребенка развивается и мышление. Речь преобразовывается из внешней во внутреннюю, а мышление переходит от наглядно-действенного в словесно-логическое. Чтобы согласованно говорить о чем-то, необходимо четко представлять объект истории, уметь анализировать, выбирать самые важные для каждой конкретной ситуации свойства и качества, определять причинно-следственные, и другие связи между объектами и явлениями.

Коммуникативная функция связной речи – одна из основных. Данная функция осуществляется в двух формах – диалоге и монологе.

Как отмечал Л.П. Якубинский, связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью, протекает в определенной ситуации. В диалоге часто используются шаблоны и клише, речевые стереотипы, устойчивые формулы общения, привычные, часто употребляемые и как бы прикрепленные к определенным бытовым положениям и темам разговора [88].

Монологическая является более сложным, произвольным, более организованным видом речи. Она имеет более сложное строение, выражает мысль одного человека. Поэтому высказывание более полное, более развернутое. Данная форма связной речи требует внутренней подготовки. Монолог предполагает большую развернутость высказывания с целью введения слушателей в обстоятельства происходящих событий. Необходимо более длительное обдумывание высказывания, чем при диалоге. Человеку требуется уделить особое внимание к содержанию и форме высказывания. Монологическая речь опирается на мышление, логически более

последовательное, чем в процессе диалога. Она трудна и в лингвистическом отношении. Для более точного понимания нужно использовать полные распространенные предложения.

Необходимо так же применять неречевые средства (жесты, мимику, интонацию). Важно говорить эмоционально, выразительно. Характерные черты монолога: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность.

Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий.

Диалог и монолог взаимно связаны друг с другом. В момент общения монологическая речь включается в диалог, монолог может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками.

Еще одна классификация связной речи делит ее на ситуативную и контекстную.

Ситуативная речь в большинстве случаев имеет характер разговора.

Содержание контекстной речи понятно из самого контекста. В данном случае требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства. Контекстная речь носит характер монолога.

По мнению М. М. Алексеевой и Б. И. Яшиной развитие связной монологической речи предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов. Эти умения формируются на основе элементарных знаний о структуре текста и типах связи внутри него [2].

Авторы к числу необходимых условий развития связной монологической речи относят расширение семантических полей. Они основываются на том, что слова в языке существуют не изолированно друг от друга, а входят в единую лексическую систему. Важно то, что каждая лексическая единица этой системы связана отношениями с другими

единицами, как по значению, так и по форме (синонимические, антонимические связи, тематические и лексико-семантические группы), и при усвоении лексики эти связи начинают взаимодействовать.

О.С. Ушакова [77] отводит овладению связной монологической речью одну из главных ролей речевого развития ребенка. Успешное решение данной задачи, по мнению О.С. Ушаковой, зависит от многих условий. Она выделяет следующие условия: речевая среда, социальное окружение, семейное благополучие, индивидуальные особенности, познавательная активность ребенка.

Таким образом, под связной речью в современной научной литературе понимают такую речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой.

Связная речь реализуется в виде диалога и монолога. Уровень развития связной речи во многом определяет уровень общепсихического развития ребенка.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика глухих детей младшего школьного возраста

Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся: степенью (тугоухость, выраженная в той или иной степени, и глухота) и характером (кондуктивная, сенсоневральная и смешанная тугоухость) нарушения слуха; временем, в котором произошло понижение слуха; уровнем речевого развития и психических процессов; наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии.

Особым контингентом являются глухие дети, это дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным.

У глухих младших школьников в развитии всех психических процессов наблюдаются специфические особенности, начиная с базовых и заканчивая более сложными.

Изучая особенности осязания глухих, И.М.Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В.Розановой отметили, что у детей с нарушениями слуха наблюдается значительное отставание в развитии осязания, особенно в развитии его сложных форм. Глухие учащиеся младших классов испытывают затруднения в узнавании предметов посредством осязания при выключенном зрении [61].

Кожные ощущения и восприятия возникают при непосредственном контакте предмета с кожей, к ним относятся тактильные, вибрационные, температурные, болевые. В своих работах Т. В. Розанова делает акцент на то, что из всех видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные. Глухой ребенок, опирающийся на вибрационные ощущения может достичь высокой степени развития, познавая, таким образом, местонахождение предмета, направление его движения, ряд свойств предмета, музыкальных ритмов [70].

К активным познавательным средствам глухого ребенка можно отнести и еще один вид ощущений – кинестетические ощущения. Е. Г. Речицкая отмечает, что значение кинестетического контроля велико для глухих детей при овладении произношением. Слуховые образы слов заменяются кинестетическими образами. Обучение глухих звучащей речи происходит в основном на базе речевой кинестезии [68].

Зрительное восприятие имеет наибольшее значение для компенсации нарушений слуха. У детей с нарушениями слуха зрительное восприятие развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих, но специфика нарушения приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий (между восприятием и речью), а это в свою очередь влияет отрицательно на развитие одного из самых сложных свойств восприятия – осмысленность.

Память глухих детей изучалась Т.В.Розановой, Ж. И. Шиф и др., и было установлено немало фактов, позволяющих выделить общие закономерности развития памяти детей, глухих и слышащих, а также специфические особенности в развитии памяти глухих [61].

Образная память у глухих детей так же, как у слышащих, характеризуется осмысленностью, процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. Однако на эффективность их образной памяти влияют специфические особенности развития зрительного восприятия.

Исследования Т.В.Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормативно слышащих сверстников: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем слышащие сверстники, образы памяти. В процессе развития разница в успешности запоминания наглядного материала между глухими и слышащими постепенно уменьшается [70].

Особенности развития словесной памяти глухих детей находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития, от неполного понимания текста. Дети часто понимают о каких предметах идет речь, правильно устанавливают предметную отнесенность, довольно хорошо могут понять, какие действия совершаются персонажами; гораздо хуже они улавливают отношения между персонажами. Это приводит к упрощению отношений, обеднению содержания. Все виды работ по развитию памяти будут эффективны только при интенсивном развитии словесной речи – расширении активного словаря детей, обучении их производить адекватные замены одних слов другими, близкими по смыслу, совершать пересказ текста своими словами [69].

Воображение глухих детей имеет специфические особенности, обусловленные замедленным формированием словесной речи и понятийного мышления. Исследования Е.Г. Речицкой, Е.А. Сошиной свидетельствуют об отставании в развитии комбинаторных механизмов воображения, которое проявляется в большей стереотипности, шаблонности создаваемых глухими детьми образов, меньшей оригинальности, их привязанности к заданным моделям, образцам действий, о трудностях трансформации представлений [68].

В младшем школьном возрасте особенно резко отмечено отставание в развитии творческого воображения. Как показали исследования Е. Г. Речицкой и Е.А. Сошиной, глухие первоклассники проявляют недостаточную гибкость в использовании идей (требовалось дорисовать простые геометрические фигуры, такие, как круг, квадрат и т.п., или неопределенные конфигурации).

Созданные глухими детьми композиции оказались менее оригинальными, чем у слышащих детей, более стереотипными и шаблонными, дети больше зависели от заданных моделей, образцов действий. Отставание глухих младших школьников в развитии творческого воображения объясняется недостаточностью их сенсорного опыта, несформированностью комбинаторных механизмов воображения, что приводит к трудностям в переструктурировании прошлого опыта [68].

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих и на иной сенсорной основе, именно в развитии мышления наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов.

Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешние действия с предметом. Дети с нарушениями слуха длительное время остаются на стадии наглядно-образного мышления, что приводит к превалированию наглядных форм мышления над понятийными [63].

В связи с этим переход на стадию словесно-логического мышления у глухих детей происходит в течение более длительного времени, чем у нормально слышащих. Исследования Ж. И. Шиф показали, что в становлении всех мыслительных операций у глухих детей наблюдаются трудности и отставание. Позднее формируется обратимость мыслительных операций [82].

Словесно-логическое мышление глухих детей характеризуется использованием понятий, логических конструкций, формирующихся и функционирующих на базе языковых средств. В связи с этим большое значение приобретает вопрос о соотношении в развитии мышления и речи.

В отличие от нормально развивающихся детей, дети с нарушениями слуха, не воспринимают связную устную речь и, соответственно, не усваивают по подражанию средства связи между предложениями.

При глухоте без специального обучения ребенок не овладевает речью. Это происходит потому, что он не слышит своего голоса, не слышит речи окружающих и, следовательно, не может ей подражать. Резкое недоразвитие речи или ее отсутствие затрудняют контакты неслышащего ребенка с окружающим миром, нарушают процесс формирования познавательной деятельности и в целом – его личности.

У детей с нарушениями слуха пересечение линий развития мышления и речи совершается позже, чем у слышащих. При этом для устранения трудностей недостаточно интенсифицировать использование речи. Языковые средства должны использоваться в реальной познавательной деятельности детей, должны быть связаны с мыслительными операциями, с установлением отношений между предметами и явлениями окружающего мира [82].

В результате недостаточного развития речи, меньшего объема знаний, которыми располагает неслышащий ребенок по сравнению со слышащими сверстниками, а также ограниченностью общения с окружающими, обнаруживается более замедленный темп становления личности неслышащего. Это проявляется в относительной узости познавательных

интересов, в недостаточной осведомленности о различных областях жизни общества [69].

Ж. И. Шиф отмечала, что в плане развития эмоционально-волевой сферы у детей наблюдается бедность эмоциональных переживаний и проявлений. Нарушение словесного общения обуславливает упрощенность межличностных отношений и приводит к трудностям в усвоении социального опыта [82].

Более длительное время сохраняется неадекватность самооценки. Самооценки и оценки товарищей нередко бывают ситуативными, часто зависят от мнения педагога, наблюдаются случаи не критичности самооценок, преобладает завышенная самооценка даже у старшеклассников.

Неустойчивостью и неадекватностью отличается и уровень их притязаний, который часто не соответствует возможностям неслышащих школьников и является завышенным. Уровень притязаний глухих учащихся в учебной деятельности характеризуется высокой лабильностью, особенно заметной в младшем школьном возрасте [83].

Первые признаки осознания своего дефекта и связанные с этим переживания отмечаются в возрасте 6-8 лет. У младших школьников проявляется эмоционально-волевая незрелость, что выражается в склонности к аффективным взрывам, раздражительности, внушаемости и др. Эти проявления уменьшаются к подростковому и юношескому возрасту.

Изучая особенности морально-этических представлений глухих, Е. Г. Речицкая, К. И. Туржанова, Т. В. Суханова отметили, что, хотя эти представления в целом соответствуют социальным критериям общества, тем не менее, отличаются некоторой односторонностью, преимущественным использованием конкретными понятиями без учета промежуточных, относительных оценок [59].

Использование словесных обозначений определенных эмоций осуществляется глухими младшими школьниками лишь в хорошо знакомых жизненных ситуациях. Определение причин каких-либо эмоций значительно

затрудняет детей, обычно называются отчетливо внешне выраженные обстоятельства. Многие эмоциональные состояния, социально-нравственные чувства остаются совсем неизвестными глухим школьникам до среднего школьного возраста.

И.М.Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В.Розановой в своей работе обращают внимание, что развитие эмоциональной сферы неслышающего школьника задерживается из-за малой доступности выразительной стороны речи и музыки, больших трудностей приобщения к литературе. Вместе с тем следует отметить значительные возможности выражения эмоций в мимике и пантомимике, используемых глухими детьми в общении [61].

Высокого уровня психомоторного и речевого развития могут достигать дети с тяжелой тугоухостью и глухотой при относительно позднем начале обучения – в 4-7 года при наличии ряда благоприятных факторов. К ним относятся: интенсивное систематическое и адекватное состоянию ребенка обучение, активное участие семьи в его воспитании и обучении, высокие потенциальные возможности самого ребенка, его физическое состояние и личностные качества (активность, коммуникабельность, физическая выносливость, работоспособность и т. п.), дополнительная помощь младшему школьнику (например, специальные часы для индивидуальной работы с ним, для занятий речевой ритмикой и т. п.).

Таким образом, глухота, вне зависимости от причины ее возникновения принципиальным образом влияет на все психическое развитие ребенка: своеобразно развивается познавательная, эмоционально-волевая и деятельностная сфера таких детей, то есть глухота затрагивает все стороны психики и личности в целом.

При этом у глухого ребенка сохраняются значительные потенциальные возможности для общего психического развития при своевременном комплексном коррекционном воздействии специалистов.

1.4 Особенности развития связной речи у глухих детей младшего школьного возраста

Важной особенностью речевого развития глухих детей является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи – словесной устной и письменной, дактильной и жестовой, т.е. своеобразная полиглоссия, как называл ее Л. С. Выготский [18].

На определенной ступени развития отношения глухого ребенка к предметам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются не соответствующими новому содержанию его деятельности. При наличии правильно построенного педагогического процесса достигается переход к новым формам общения – речевым.

Дети познают речь, опираясь на зрительное восприятие, подкрепленное речевыми двигательными ощущениями.

Глухие ученики не имеют возможности улавливать интонационно-выразительные средства речи и воспринимать на слух ее образцы, подражание которым, контролируемое слухом, определяет речевое развитие слышащего ребенка [12].

В связи с этим Ж. И. Шиф выделила следующие психологические условия овладения речью глухими детьми в отличие от слышащих [82].

Речевое общение детей с нарушениями слуха формируется в условиях различных видов деятельности. Сам процесс овладения языком понимается как процесс формирования разных видов речевой деятельности устной, письменной, дактильной, при этом развиваются обе ее стороны — импрессивная зрительное, слухо-зрительное и собственно слуховое восприятие и экспрессивная, это говорение, дактилирование, письмо. Все виды речевой деятельности формируются в единстве.

При этом у глухих детей иные, чем у слышащих, сенсорные основы формирования первичных образов слов. У слышащих первичным образом

слова является слуховой, у глухих детей – зрительный, подкрепляемый двигательными ощущениями артикуляцией, дактилированием или письмом.

Т. В. Розанова отмечает, что зрительное восприятие слов, написанных на табличках – глобальное чтение, начинается с нерасчлененного восприятия и узнавания табличек, сначала – по цвету, фактуре, позднее – по первой букве слова и т.п. Зрительное восприятие глухими написанных слов отличается от первоначальных этапов усвоения чтения слышащими детьми.

Чтение слышащих – деятельность, производная от устной речи, предполагающая преобразование графических символов в речевые звуки [70].

Зрительное восприятие написанных слов дает глухим учащимся сведения о буквенном составе слова, которые закрепляются, при обучении произношению звуков. Слоговой структурой слова глухие дети овладевают позднее, чем буквенным его составом, уже в процессе усвоения устной речи. При этом происходит перестройка отношений речедвигательных компонентов и зрительного восприятия. Осуществляется она медленно, поскольку в речевом опыте многих глухих детей зрительный образ слова длительно доминирует над медленнее формирующимся двигательным его образом.

Характерной особенностью формирования речи у глухих детей, по мнению Ж. И. Шиф, являются трудности, которые они испытывают при овладении грамматическими структурами и которые обусловлены иными сенсорными основами овладения речью.

В зрительных образах слов преобразования касаются только определенной части слова, поэтому эти изменения воспринимаются глухим ребенком как более внешние по отношению к слову в целом. Начиная пользоваться речью, он должен обдумывать не только то, какие слова применить, чтобы выразить свою мысль, но и то, как их изменить, сочетать в предложении, т.е. осмыслить их грамматические особенности [82].

Ограниченные возможности словесного общения и обозначенные выше психологические особенности обуславливают характер ошибок, которые глухие дети допускают при грамматическом оформлении речи.

По мнению А. Г. Зикеева, основное своеобразие речи учеников младших классов заключается в том, что и в своих высказываниях они оперируют конкретными образами, а не понятиями, овладение которыми возможно лишь на основе более или менее развитого языкового обобщения[30].

Связная речь глухих учащихся начальных классов в целом развивается по тем же направлениям и может оцениваться по тем же критериям, что и речь слышащих школьников: степень раскрытия темы, количество и развернутость микротем, логика высказывания, количество речевых и грамматических ошибок.

Л. М. Быкова выявила ряд особенностей в развитии связной речи глухих детей. Для высказываний учащихся 4 классов, особенно письменных, характерно частое отсутствие или не полнота раскрытия отдельных микротем, а, следовательно, и неполное раскрытие темы[14].

В своих высказываниях учащиеся часто неправильно определяют соотношения между основными элементами рассказа. При работе по картине или серии картин выявлены недостаточные умения учащихся выделять в изображенном основные компоненты, устанавливать между ними правильные соотношения, заранее планировать высказывание.

Кроме того следует отметить значительное количество ошибок, которые в соответствии с классификацией, предложенной В.И. Капинос, можно разделить на две основные группы: 1) ошибки в образовании структуры языковых единиц; 2) ошибки (недочеты) в употреблении в речи языковых единиц различного уровня. Первые называются грамматическими, так как именно в грамматике рассматривается структура слова, словосочетания и предложения. Вторые называются речевыми, так как слово «живет» только в речи.

В соответствии с задачами формирования навыков правильной речи и навыков коммуникативно-целесообразной речи В.И.Капинос делит «весь отрицательный речевой материал» на ошибки и недочеты. Ошибкой она называет нарушение требования правильной речи, нарушение норм литературного языка, а недочетом – нарушение требования коммуникативной целесообразности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей речи, т.е. богатой, точной и выразительной [36].

Таким образом, основу данной классификации составляют: грамматические ошибки и речевые ошибки и недочеты.

Речевые ошибки– это группа ошибок связанных с нарушением норм употребления слов и грамматических форм и категорий. Глухие учащиеся начальных классов допускают большое количество речевых ошибок.

К ним относятся: набор слов вместо предложения; употребление слова в несвойственном ему значении; смешение видовременных форм глагола; неудачное употребление местоимений, приводящее к неясности или двусмысленности речи; смешение однокоренных слов, имеющих разное значение; неправильный выбор предлога; нагромождение предлогов.

К речевым недочетам относятся следующие нарушения: неточность речи, при которой смысл ее не искажается, но оттенки смысла не передаются, (употребление лишних слов, нарушение порядка слов в предложении), нарушение лексической сочетаемости, бедность речи, неразвитость ее синтаксического строя (повторение одного и того же слова в небольшом контексте, употребление рядом или близко однокоренных слов, однотипность и слабая распространенность синтаксических конструкций), неумение строить контекст, отсутствие связи (логической и лексико-грамматической) между соседними предложениями.

Так же глухие ученики допускают грамматические ошибки. В речи функционируют три языковые единицы: слово, словосочетание, предложение. В образовании каждой из них глухой школьник может

допустить ошибку, поэтому классификацию грамматических ошибок целесообразно произвести на основе языковых единиц. Эти ошибки в свою очередь еще сильнее усложняют процесс формирования связной речи глухих детей.

Совершаются ошибки в структуре слова (в словообразовании – «даржать» (держать) в формообразовании (имени существительного – «часа» (часы), дети пользуются скудным глагольным словарем. Глухие школьники оперируют лишь небольшим количеством имен прилагательных, местоимений.

Так же детьми допускаются ошибки в структуре словосочетания: в согласовании – «шерстяное фартук», в управлении – «написали о природой».

Часто встречаются и ошибки в структуре предложения, такие как нарушение границ предложения («Девочка ходила в лес девочка собирала листья дуба, клена и липы»), нарушение связи между подлежащим и сказуемым («Солнце спрятался за тучами»), пропуски необходимых слов («В классе ящик для картин около доски»), в построении сложных предложений («Когда мальчик упал, и он сломал руку»), нарушение способа выражения сказуемого («Врач сказал мальчику: «Нужно было внимательным на дороге»), смешение прямой и косвенной речи («Лена увидела как «Ой в лесу очень красивые листья!»).

В письменных работах учащихся 4 классов школы для глухих нередко встречаются одновременно многие из названных грамматических и речевых ошибок и недочетов. Особенно это характерно для самостоятельных и контрольных работ.

Отклонения в лексико-фразеологическом составе письменной речи глухих школьников уменьшаются, по мнению А. М. Гольберг, если их обучать приемам осмысленного отбора словесных средств для выражения своих мыслей и систематически накапливать опыт целенаправленного отбора слов, словосочетаний, конструкций предложений [20].

Эти рекомендации важно учитывать при организации учителем лексической стилистической работы на уроках развития связной речи.

У детей отмечается отставание уровня развития письменной речи от устной. Групповые и индивидуальные различия в развитии связной речи учащихся обуславливают необходимость организации дифференцированного подхода в процессе обучения. Организация дифференцированного обучения необходима для того, чтобы обеспечить каждому ученику доступный ему темп работы, ее содержание, степень самостоятельности, а также переход от одного уровня развития к другому.

Таким образом, в целом, речевое развитие и, в частности, формирование связной речи у глухих детей имеет значительные своеобразия. Связная речь глухих младших школьников характеризуется рядом особенностей: формируется с опозданием, имеет неразвернутость фразы, большим количеством аграмматизмов внутри фразы, пропуском звеньев в монологическом высказывании.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ литературы показал, что психолого-педагогическое сопровождение считается целостная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого обучающегося в образовательном процессе. Реализуется психолого-педагогическое сопровождение и как процесс, и как технология, и как метод, и система условий.

Под связной речью понимают такую речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты.

У глухих детей в развитии всех психических процессов наблюдаются специфические особенности. Нетипичным образом формируются память, мышление, внимание и особенно – речь, т.к. нарушены онтогенетические предпосылки ее оформления.

Дети с нарушением слуха испытывают трудности в усвоении лексики, грамматики, звукопроизношении, что с наибольшей отчетностью проявляется в различных формах монологической речи – рассказ, рассказ-описание, творческий рассказ. При этом у глухого ребенка сохраняются значительные потенциальные возможности для общего психического развития при своевременном комплексном коррекционном воздействии специалистов.

В свою очередь связная речь глухих младших школьников характеризуется особенностями: формируется с опозданием, характеризуется неразвернутостью фразы, большим количеством аграмматизмов внутри фразы, пропуском звеньев в монологическом высказывании.

Для развития связной речи у глухих детей младшего школьного возраста необходим комплексный подход: соответствующая организация обучения, координация деятельности педагогов, решение вопросов методического обеспечения, разработка и систематизация практического материала.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО

2.1. Изучение и анализ состояния связной речи у глухих детей младшего школьного возраста

Экспериментальная часть работы была организована на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школа-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (глухих и слабослышащих) № 10 г. Челябинска». В экспериментальной работе принимали участие дети 4 «Б» класса, всего 6 человек имеющих диагноз: «двухсторонняя глухота».

Группа: Алиса Л., Матвей Т., Кира Б., Алина С., Леша П., Тася Р.

Параметры исследования: умение правильно согласовывать члены предложения при составлении ответов на вопросы; последовательно излагать свои мысли с опорой на наглядный материал; описывать сюжетную картинку; излагать сюжет; составлять связный рассказ, выдерживая структуру текста (наличие всех частей в рассказе, связь предложений, структура предложения).

Критерии исследования: уровень развития связной речи глухих учащихся четвертого класса по классическим уровням.

Для исследования связной речи глухих учащихся четвертого класса применялась специальная методика А. Г. Зикеева. Комплексное обследование включало шесть последовательных экспериментальных заданий и проводилось методом индивидуального эксперимента:

- 1) окончание предложения по смыслу;
- 2) ответы на вопросы по прослушанному тексту;
- 3) составление предложения по трем картинкам;
- 4) составление связного рассказа по сюжетной картинке;
- 5) составление связного рассказа по серии сюжетных картинок;

б) пересказ текста после прослушивания.

В процессе исследования были использованы наглядные пособия, представленные серией сюжетных картинок, сюжетной картинкой для составления рассказа, объемной наглядностью и печатными текстами.

Задание 1. Окончание предложения по смыслу.

Цель: выявить способность детей заканчивать предложения, подбирая слова по смыслу с опорой на картинки.

Оборудование: пять картинок. (Приложение 1).

Необходимо было закончить предложения, используя картинки.

У нашего дома красная (крыша). Заяц украл в огороде (морковь). Маша играла с (пирамидой). Мама испекла медовый (торт). Папа подарил маме на 8 Марта большой (букет).

Критерии оценки задания: задание выполнено полностью – 5 баллов; при выполнении задания допущена 1 ошибка – 4 балла; при выполнении задания допущено более 1 ошибки – 3 балла.

Задание 2. Ответы на вопросы по прослушанному тексту.

Цель: выявить умение детей отвечать законченной фразой на вопросы по прослушанному тексту.

Оборудование: напечатанный текст (или аудиозапись).

Дети должны были прослушать рассказ, ответить на вопросы.

Зима. На улице мороз. Летит пушистый снег. Все вокруг белое. Сережа и Маша взяли лыжи, конки, санки и побежали во двор.

Вопросы: О каком времени года говорится в рассказе?

Какая погода на улице?

Что летит белое и пушистое?

Что сделали Маша и Сережа?

Куда они побежали?

Критерии оценки задания: задание выполнено полностью, ребенок правильно ответил на все вопросы педагога – 5 баллов; задание выполнено с однократной помощью учителя, и/или ученик верно ответил на четыре

вопроса из пяти– 4 балла; задание выпалено с многократной помощью учителя, и/или ответ был получен на менее, чем четыре вопроса – 3 балла.

Задание 3. Составление предложения по трем картинкам.

Цель: выявить способность детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и построения законченной фразы-высказывания.

Оборудование: три картинки, которые связаны между собой по сюжету (Приложение 1).

Ребятам предлагалось рассмотреть три сюжетные картинки, придумать к ним обобщающую фразу.

Критерии оценки задания 1: задание выполнено полностью, обобщающая фраза включила в себя смысл всех трех картинок – 5 баллов; задание выполнено с однократной помощью учителя, и/или при составлении предложения были использованы 2 картинки – 4 балла; задание выпалено с многократной помощью учителя, и/или при составлении предложения ребенок не уловил связи между картинками– 3 балла.

Задание 4. Составление связного рассказа по сюжетной картинке.

Цель: определить навыки детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания картинки с опорой на слова.

Оборудование: картинка «Дети помогают поскользнувшейся бабушке» (Приложение № 1).

Ребятам предлагалось рассмотреть картинку. Придумать по картинке рассказ с опорой на слова.

Опорные слова: торопились в школу, поскользнулась, упала, помогли, пожилая женщина. (Приложение 1)

Критерии оценки задания 2: задание выполнено полностью, при составлении рассказа использованы все опорные слова – 5 баллов; задание выполнено с однократной помощью учителя, и/или использовано несколько опорных слов – 4 балла; задание выпалено с многократной помощью учителя, и/или без использования опорных слов– 3 балла.

Задание 5. Составление связного рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: выявить способность детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Оборудование: четыре картинки, связанные между собой по сюжету (Приложение 1).

Ученикам предлагалось составить рассказ по четырём сюжетным картинкам, расположив их по смыслу.

Критерии оценки задания 5: задание выполнено полностью – 5 баллов; задание выполнено с однократной помощью учителя, и/или две картинки перепутаны местами – 4 балла; задание выполнено с многократной помощью учителя и/или более двух картинок перепутаны местами – 3 балла.

Задание 6. Пересказ текста после прослушивания.

Цель: выявить способность детей к воспроизведению небольшого по объёму и простого по содержанию и структуре литературного текста.

Оборудование: книга с рассказом (или аудиозапись). (Приложение 1).

Детям было предложено внимательно прослушать рассказ Э. Шима «Храбрый опенок» дважды, затем пересказать его, как запомнили.

Критерии оценки задания 6: пересказ выполнен качественно, ребенок уловил все основные сюжетные моменты – 5 баллов; ребенок испытывает некоторые затруднения при пересказе, упустил несколько незначительных описаний, не влияющих коренным образом на сюжет рассказа – 4 балла; задание выполнено с заменой слов, существенно искажающих смысл текста, и/или ребенок испытывает существенные затруднения во время пересказа – 3 балла.

Проведенное исследование показало, что ответы у учащихся разные, выделено три уровня связной речи.

Высокий уровень характеризуется полным пониманием детей вопросов, умениями развернуто, грамматически правильно ответить на

поставленный вопрос; последовательно излагать свои мысли; составлять связный рассказ, выдерживая структуру текста, логическую последовательность в описании признаков предмета, соблюдая смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и др.). Сумма баллов за выполнение заданий от 27 до 30.

Средний уровень характеризуется неполными ответами на вопросы, затруднениями в изложении отчета о выполненном действии; ведении диалога, построении самостоятельного связного высказывания. При построении вопросительного высказывания или просьбы дети используют искаженные и неверно построенные лексико-грамматические конструкции. Сумма баллов за выполнение заданий от 21 до 26.

Низкий уровень развития связной речи – рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, которые учитель повторяет, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Сумма баллов за выполнение заданий от 18 до 20.

Практическая часть исследования была организована в три этапа:

– констатирующий этап, в ходе которого нами был оценен уровень сформированности связной речи у глухих детей младшего школьного возраста;

– формирующий этап, направленный на формирование связной речи при соблюдении определенных педагогических условий.

– контрольный этап, во время которого мы оцениваем сформированность связной речи детей после проведения специальной работы.

Связная речь – это сложный уровень развития речи, полная оценка которого зависит от разных параметров и имеет уровневую организацию. Каждое задание в констатирующем исследовании возрастает по сложности по сравнению с предыдущим. Информация об уровне развития связной речи участников эксперимента на первом этапе представлена в таблице 1.

Таблица 1 –Уровень развития связной речи глухих младших школьников на констатирующем этапе эксперимента

Имя ребенка	Номера заданий, баллы						Сумма баллов	Уровень связной речи
	1	2	3	4	5	6		
Алиса Л.	средний 4 балла	средний 4 балла	низкий 3 балла	низкий 3 балла	низкий 3 балла	низкий 3 балла	20	низкий
Матвей Т.	средний 4 балла	низкий 3 балла	средний 4 балла	низкий 3 балла	низкий 3 балла	низкий 3 балла	20	низкий
Кира Б.	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	низкий 3 балла	средний 4 балла	23	средний
Алина С.	высокий 5 баллов	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	низкий 3 балла	24	средний
Леша П.	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	24	средний
Тася Р.	низкий 3 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	низкий 3 балла	низкий 3 балла	низкий 3 балла	20	низкий

Общий анализ результатов исследования показал, что в данной выборке детей уровень развития связного высказывания ниже возрастной нормы: только 50% воспитанников (3 человека) демонстрируют средний показатель, 50% находятся на низком уровне.

В ходе констатирующего эксперимента у детей не был выявлен высокий уровень развития связной речи.

Результаты диагностического исследования уровней связной речи учащихся группы представлены на рис. 1

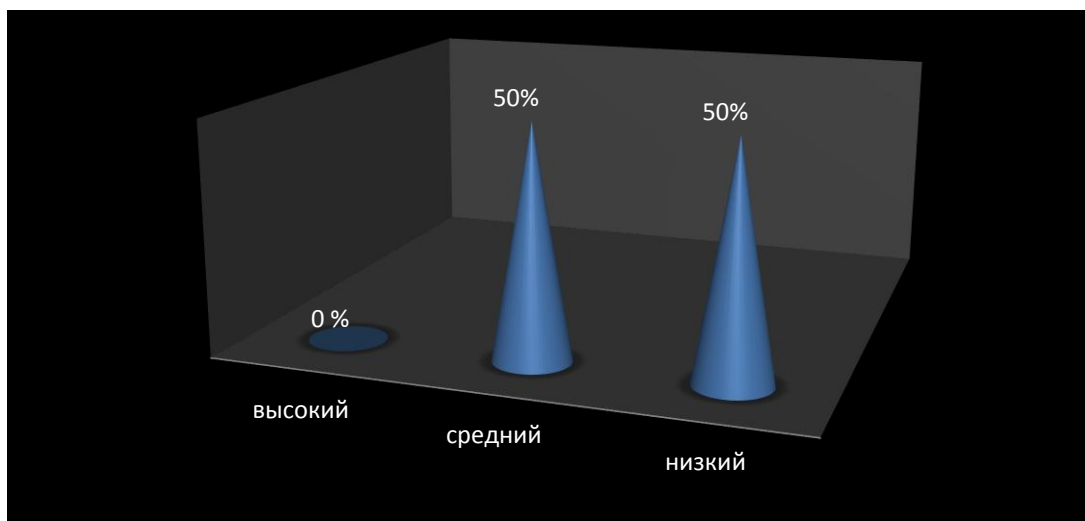


Рисунок 1 – Распределение учащихся экспериментальной группы по уровням развития связной речи на констатирующем этапе эксперимента, %

Для полной оценки уровня развития связной речи обследуемой группы дошкольников интересны не только общегрупповые тенденции, но и индивидуальные данные.

Общий анализ результатов исследования диагностического задания 1 на определение возможности закончить предложение по смыслу показал, что данный параметр в этой группе сформирован у детей в основном на среднем уровне, такой результат показали 67 % учащихся. Это дети, которые не испытывали значительные трудности при подборе существительных. Так Алиса Л., Матвей Т., Кира Б., Леша П. справились с заданием, допустив по одной ошибке каждый. Так Алиса Л. вместо слова «пирамидка» использовала обобщающее слово «игрушка», Матвей Т. заменил слово «торт» близким по смыслу словом «пирог», Кира Б. и Леша П. вместо «букет» сказали «цветок».

Алина С. справилась с заданием безошибочно, она правильно окончила все предложения с опорой на иллюстрации, а Тася Р. выполнила задание с низкими показателями, ей было допущено две ошибки. Так вместо «торт» она сказала «кекс», а вместо «букет» – «розочка».

Эти показатели достаточно тревожные, потому что в группе испытуемых только один ребенок полностью справился с заданием, хотя это элементарный уровень связности речи.

Во втором задании дети слушали рассказ и им были заданы вопросы по тексту. Алиса Л. и Леша П. испытывали недостаток информативности предложения, у них была неправильно выстроена структура фразы при выполнении задания. Так, Алиса Л. на вопрос «что делали Маша и Сережа» сказала: «гуляли они».

4 детей (Матвей Т., Кира Б., Алина С. и Тася Р.) задавали дополнительные вопросы по тексту, затруднялись в формулировании ответов. Так, Матвей Т. на вопрос «что летит белое и пушистое?» спросил: «где летит?», а Тася Р. на вопрос «куда они побежали?» ответила: «домой».

Ребята использовали такие слова, как «горка», «санки», «снежки», «снеговик», испытали затруднения в том, чтобы связать по смыслу первые две картинки с последней.

Ни один ребенок не смог перечислить все виды снаряжения для зимних видов спорта «санки, коньки, лыжи». Присутствовало большое наличие пауз. Речь детей была мало эмоционально окрашена.

Это задание является более сложным по сравнению с предыдущими, так как дети выполняли его без опоры на картинку, то есть без использования основного сохранного анализатора глухих – зрительного.

Третье задание было направлено на составление предложения по трем картинкам (катание с горки, зимние игры, ранняя весна). 5 детей (Матвей Т., Кира Б., Алина С., Леша П., Тася Р.) составляли фразу на основе содержания первых двух картинок, вместо трех, примерно сказав следующее: «Дети играют зимой», а Алиса Л. сказала односложно «Зима». Все ребята, несмотря на помощь педагога, не смогли составить правильно фразу с учетом трех картинок, хоть и предпринимали попытки. Наблюдались большие трудности при самостоятельном составлении предложения. Дети правильно называли предметы, изображенные на картинках, а предложения составляли резко

аграмматичные. Так, Алиса Л. просто перечислил картинки: «Это горка, а снежки. Это птичка». В ходе выполнения задания часто оказывалась помощь в виде вспомогательных вопросов: «Когда дети катаются на санках, играют в снежки? Почему ворона смогла достать червячка? Когда снега становится меньше?» и др. Однако, эти вопросы не помогли детям при составлении обобщающей фразы.

Четвертое задание – составление связного рассказа по сюжетной картинке – было направлено на обнаружение индивидуального уровня связной фразовой речи.

Исходя из анализа рассказов, можно сделать вывод, что для детей характерна нехватка речевых средств. Их повествование выглядит как набор аграмматических фраз в последовательности, не соответствующей логике сюжета. Содержание картинок не раскрывалось. В речи дети использовали в лучшем случае простые предложения. Отмечались пропуски слов, чаще всего глаголов, предлогов и др. Так Матвей Т.: «Бабушка идет, бух».

Рассказы детей недостаточно полны, развернуты, последовательны. Это говорит о низком уровне употребления фразовой речи, что затрудняло детям составление связного рассказа.

Выполнение пятого задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок («Помощь товарищу») дало возможность установить ряд специфических особенностей в проявлениях монологической речи.

С детьми предварительно разбирались содержания каждой из 4 картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки («каток», «лед треснул» и др.). Тем не менее составление связного самостоятельного рассказа оказалось труднодостижимым для большинства детей. Им требовалась помощь в виде вспомогательных вопросов, указания на надлежащую картинку или определенную деталь: «Посмотри, какая была погода?», «Почему лед под ногами мальчика мог треснуть?», «Как отреагировали мальчики, которые играли в снежки?». Детям вначале предлагалось, как бы исходя из названия

картинки, рассказать – о ком, когда совершается действие, что делают персонажи. Для всех детей характерны были сложности при разложении картинок в правильной последовательности.

Отличительной чертой, присущей почти всем детям, были пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа), что означает присутствие недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Рассказ Киры Б. при задавании наводящих вопросов на каждой картинке: «Мальчики играли. Мальчик упал. Они дали палку». Рассказ зачастую составлялся с применением наводящих вопросов, возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение ситуации, неточное употребление слов, грамматичное построение многих фраз. В нескольких случаях при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и приобретал характер несвязного повествования. Четверо обследуемых детей продемонстрировали при выполнении данного задания низкий уровень связной речи, двое – средний.

При оценке выполнения задания № 6– пересказ текста после прослушивания – акцент был сделан на несколько показателей, указывающих на уровень владения детьми навыками рассказывания. Выявлялись степень самостоятельности при составлении рассказа, связность высказываний, последовательность и полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а также специфику фразовой речи.

Исследование показало недостаточный уровень развития связной речи, используемой детьми (объем, структура фраз, бедность языковых средств). Четверо детей (Алиса Л., Матвей Т., Алина С., Тася Р.) получили низкие баллы. Дети имели пропуски некоторых моментов сюжета или целых фрагментов. Алина С. примерно пересказала так: «Гриб рос. Никто не хотел

братъ. Гриб спрятался». Некоторые дети просили помощи педагога – Тася Р.: «Кто храбрый-то был, я не поняла?», Матвей Т.: «Почему гриб никто не брал?»).

Средние баллы получили два ребенка (Кира Б. и Леша П.). Они смогли самостоятельно пересказать услышанный текст с некоторой помощью педагога, уловив основную суть сюжета. Ими допускались ошибки в согласовании и управлении.

В пересказах всех детей наблюдались неоднократные повторы фраз или их частей, искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, предлогов и т.д. Леша П. ответил так: «Гриб стоял. Всех рвали, его не рвали».

Обследование позволило целостно оценить речевые возможности детей в различных формах речевых высказываний - от элементарных до наиболее сложных.

Общий анализ результатов исследования свидетельствует, что глухие дети по всем диагностическим показателям развития связной речи находятся на недостаточном уровне. Необходима специально организованная целенаправленная коррекционная работа по развитию связной речи. В рамках данного исследования такая работа будет организована с соблюдением психолого-педагогических условий.

2.2. Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения глухих детей младшего школьного возраста в процессе формирования связной речи

Психолого-педагогическое сопровождение глухих детей младшего школьного возраста в процессе работы по формированию связной речи будет эффективным только при создании определенных педагогических условий.

В педагогической науке термин «условие» в наиболее общей форме определяется как наличие обстоятельств, способствующих достижению

поставленных целей, или, напротив, тормозящие ее достижение. Обобщая различные подходы к определению педагогических условий, можно констатировать, что это совокупность взаимосвязанных средств, мер и обстоятельств образовательного процесса, наличие которых позволяет соответствующим образом способствовать формированию связной речи школьников.

Определяя комплекс условий работы по формированию связной речи глухих детей младшего школьного возраста, мы стремились соотносить их с актуализировавшийся в последнее время гуманно-ориентированной концепцией образования, которая, по отношению к развитию детей, предполагает опору на их индивидуальные особенности, возможности и потребности. Мы опирались также на идеи развития глухих детей, методологические основания процесса их обучения.

По мнению ученых (Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спинова и др.) эффект от помощи специалистов может полностью отсутствовать, если не обеспечены необходимые условия для комплексного сопровождения ребенка с использованием адекватных методов развития речи. Поэтому, ребенок особо нуждается в комплексном психолого-педагогическом сопровождении в процессе работы по формированию связной речи.

В качестве педагогических условий психолого-педагогического сопровождения глухих детей младшего школьного по развитию связной речи с сентября 2021 года по апрель 2022 года были реализованы следующие условия:

– организация специальной работы по формированию связной речи, (отбор речевого материала; использование комплекса упражнений по формированию связной речи детей данной категории; создание коррекционно-развивающей среды; учет особенностей развития данной категории детей);

- применение современных технологий, специальных методов и приёмов в работе по формированию связной речи школьников;

- взаимодействие в работе специалистов (создание положительной мотивации, способствующей развитию связной речи глухих детей младшего школьного возраста), сотрудничество с родителями.

Предложенные педагогические условия психолого-педагогического сопровождения глухих детей младшего школьного возраста по формированию связной речи способствует повышению её качества.

Ниже представлено описание реализованных педагогических условий с точки зрения их целесообразности и соответствия современному состоянию педагогической науки.

Первое условие – организация специальной работы по формированию связной речи у глухих детей.

Для организации данной работы была создана специальная языковая среда, речь детей контролировалась всеми специалистами, взаимодействующими с ребенком, использовалась специальная звукоусиливающая аппаратура. Так же был создан специальный уголок, в котором дефектолог регулярно размещал наглядные пособия для детей по изучаемым в настоящий момент темам.

Необходимость в специальной работе по формированию связной речи у глухих детей младшего школьного возраста определяется:

- во-первых, недостаточным уровнем сформированности основных компонентов системы языка, составляющих языковую базу развернутой речи, и соответственно таким же уровнем овладения навыками связных высказываний;

- во-вторых, исключительно важной ролью слова в языке. Так как слово является центральной единицей языка, оно несет разнообразную семантическую информацию – понятийную, функционально-стилистическую и грамматическую; заполняя определенные позиции в коммуникативных

единицах – предложениях, слово обеспечивает акты речевого общения людей;

– в-третьих, потребностью в постоянном пополнении запаса слов. Чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми, как в устной, так и в письменной форме.

Мы проанализировали требования к освоению «Программы специального (коррекционного) образовательного учреждения I вида (под редакцией Т.С. Зыковой)» по разделу «Развитие речи» и выяснили, что глухие учащиеся четвертого класса должны уметь: начать, продолжить, закончить беседу или изменить ее тему; выразить согласие, несогласие с высказыванием собеседника; ответить на вопрос кратко или развернуто с учетом ситуации или всего контекста диалога; выразить понимание или непонимание в ходе беседы; выразить оценку, отношение к сказанному собеседником (внятность, грамотность, полнота, доказательность, точность вопроса, ответа, сообщения); использовать в устной или письменной форме речевые обороты; выражать в речи смысловые отношения; использовать простые и сложные предложения; уметь строить и использовать в речи структуры с опорными словами; объединять последовательно описываемые события в связное синтаксическое целое, используя различные связки; использовать в речи глаголы совершенного и несовершенного вида с учетом продолжительности, законченности или повторяемости действия; заменять в связном тексте повторяющиеся существительные личными местоимениями; описывать отдельные события, явления, предметы или сравнивать их между собой; составлять рассказы о выполненных действиях, по картине, на заданную тему; написать изложение проработанного с учителем текста по коллективно составленному плану, используя по выбору синонимические замены к отдельным предложениям, распространяя или сокращая объем прочитанного рассказа с сохранением сюжетной линии; составлять рассказ, содержащий небольшое количество микротем; соблюдать последовательность в изложении событий, устанавливая причинно-

следственные связи между событиями; составлять темы записок, поздравительных открыток, вести записную книжку [33].

Так же мы проанализировали методическую литературу основных авторов, изучающих данную проблему: Л. М. Быковой, А. Г. Зикеева, К. В. Комарова, Ж. И. Шиф и реализовали на практике следующие направления работы, которую данные авторы выделяют особо:

- обогащение лексического запаса;
- грамматического строя;
- работа над предложением;
- формирование умения составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов;
- обучение пересказу текста; обучение составлению рассказов описательного характера, рассказов из личного опыта.

Мы выяснили, что содержание работы по развитию связной речи заключается в умении детей понимать вопросы, уметь ответить на них, задавать вопросы, составлять рассказ, содержащий небольшое количество микротем, соблюдать последовательность в изложении событий, устанавливая причинно-следственные связи между событиями; использовать разнообразие синтаксических конструкций [14, 23, 37, 82].

В ходе реализации комплекса упражнений по развитию связной речи на уроках развития речи мы составили тематический план занятий в соответствии с требованиями разделов программы «Развитие речи» для 4-го класса, так же эти занятия можно применять на занятиях дефектолога.

Наш комплекс учитывал особенности глухих детей младшего школьного возраста (таблица 2).

Таблица 2–Комплекс упражнений для формирования связной речи глухих младших школьников

№ п/п	Содержание	Фразеологический словарь
1.	Раздел «Времена года»: темы «Весенняя природа», «Осенняя природа», «Зимняя природа», «Летняя природа»,	Признаки весны, осени, зимы, лета; занятия детей весной, летом, осенью, зимой; летние, зимние, осенние каникулы; планирование.

	«Воспоминания о летних каникулах», «Осенние каникулы», «Зимние каникулы», «Планы на лето».	
2.	Раздел «Правила поведения в общественных местах»: темы «Школьная перемена», «Посещение магазина», «Городской транспорт», «Правильный поступок», «Интересная экскурсия», «Интересный случай», «Дежурство в классе, столовой».	Правила поведения на перемене, занятия на перемене; правила поведения в магазине; Какой общественный транспорт вы знаете?; правила поведения в общественном транспорте; Какой правильный поступок вы сделали в своей жизни?; Какие еще поступки можно назвать правильными?; экскурсии в интересные места; Какие интересные случаи происходили в вашей жизни; Что входит в обязанности дежурного в классе, в столовой?
3.	Раздел «Животные»: темы «Из жизни животных», «Описание животного».	Каких животных вы знаете? Назовите животных, которых вы знаете? Каких домашних животных вы знаете? Каких диких животных вы знаете? Какие части тела вы знаете? Корова, кто это? Опишите корову.
4.	Раздел «Праздники»: темы «Школьный праздник», «Праздники», «Интересное событие»	Какие русские праздники вы знаете? Новый год, международный женский день, день защитника отечества, день Победы, 1-е мая, день защиты детей. Какие праздники проводятся в нашей школе? Какой из праздников вам больше всего нравится? Чем вам нравится этот праздник? Какое интересное событие произошло в вашей жизни?
5.	Раздел «Учебные предметы»: темы: «Ход урока», «Любимый учебный предмет».	Какие учебные предметы вы знаете? Какой учебный предмет ваш любимый? Почему? Что мы делаем в начале урока, в середине в конце?
6.	Раздел «Мой город»: темы «Мой дом», «Моя улица», «Мой город», «Соседи».	Где находится твой дом? Ты знаешь адрес? Как называется твоя улица? Как называется город, в котором ты живешь? У вас есть соседи?
7.	Раздел «Мои увлечения»: темы «Любимое занятие», «Интересный кинофильм», «Любимая книга», «Увлечения», «Выходной день».	Чем ты любишь заниматься в свободное время? Любимый кинофильм, кинотеатр. Любимая книга, автор. Что ты любишь делать в выходные дни?

Вторым педагогическим условием является применение современных технологий, специальных методов и приёмов в работе по формированию связной речи детей.

Наряду с традиционными методами развития связной речи глухих детей мы использовали современные технологии и соответствующую аппаратуру. Классы оборудованы проекторами, которые активно

применяются специалистами для использования всех вариантов применения учебного материала в электронном виде, демонстрации различного наглядного материала, игр, заданий, использования специальных программ. Так же педагоги используют различную звукоусиливающую аппаратуру – наушники, микрофоны, специальные вибростолы.

В МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (глухих и слабослышащих) № 10 г. Челябинска», на базе которой проходил эксперимент наравне с экранно-звуковыми средствами обучения с мультимедийными обучающими программами имеются различные специализированные электроакустические средства обучения и воспитания.

Оснащение классов школы-интерната представлено в таблице 3.

Таблица 3–Электроакустическое оборудование, используемое в ходе образовательно-коррекционного процесса в МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска» на 2021-22 уч. г.

№ п/п	Наименование ЭАО (ЗУА)	Количество комплектов
1	2	3
1.	Электроакустическое оборудование для индивидуального и коллективного пользования АТУ-30 с индивидуальной комплектацией и сумкой для хранения + микшерский пульт для учителя	8
2.	Электроакустическая аппаратура коллективного пользования SUVAG CT 10	3
3.	Специальная электроакустическая аппаратура коллективного пользования VERBOTON VT 42	2
4.	Электроакустическая аппаратура индивидуального пользования SUVAG IT 2	6
5.	Мобильная интерактивная система управления звуком Opti-Music	1
6.	Слуховой тренажёр «Соло» 01-В	1
7.	Мультисенсорный тренажёр УНИТОН- ТК (ИНТОН-М)	1
8.	Мультисенсорный тренажёр УНИТОН- ТК (ИНТОН-МС)	1
9.	Интерактивный стол SMART ST230i	1
10.	Стол для работы с песком (д/рисования)	2
11.	Цифровая модульная система для работы с текстом и управления различными компонентами информационного пространства SmartView 360	1
12.	Инфракрасный динамик-усилитель IR SWIFT с микрофонами	2
13.	Динамическая система звукового поля Dynamic SOUNDFIELD DigiMaster 5000 и DigiMaster 7000 с микрофонами	2

Продолжение таблицы 3

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
14.	АКР -01 «Монолог»	1
15.	Мультимедийное обеспечение для незлышыащих и слаболышыащих детей с нарушением речи модель «Живой звук 2.1» и «Живой звук 3.01»	2
16.	Логопедический тренажер "Дельфа-142.1.5"	1
17.	Коррекционно-развивающий программный комплекс для проведения индивидуальных и фронтальных занятий на 7 чел.	7
18.	Мультисенсорное и ультрафиолетовое оборудование для групповой и индивидуальной реабилитации и коррекции	2
19.	Проводная звукоусиливающая аппаратура «Эхо» коллективного пользования (комплект на 8 детей)	1
20.	Тренажер речевой комплексный «ИНТОН - М» для групповой и индивидуальной работы (Интон –ТК)	2
21.	Тренажер для развития речевого слуха "УНИТОН-ТРС" (разные варианты)	9
22.	Аудиометры	2
23.	Светодиодное табло для визуализации информации	1
24.	Аппарат для закрепления навыков и коррекции речи «Монолог АКР -01»	1
25.	Система информационная для слаболышыащих детей портативная. Переносная индукционная панель Исток А2	1

Ниже представлено описание использования некоторых видов из представленного в таблице оборудования, регулярно используемого педагогами и специалистами в работе по развитию связной речи глухих младших школьников.

Мобильная интерактивная система управления звуком Opti-Music представляет собой реабилитационную систему для оптимизации коррекционного процесса по формированию, восстановлению и развитию психомоторных функций, преодолению различных нарушений развития детей. Система позволяет управлять звуком, светом, видео, сенсорным оборудованием путём использования технологии сенсорного воздействия интерактивного светового луча. Использование технологии сенсорного воздействия интерактивного светового луча способствует развитию всех типов аудиовизуальных навыков. Дефектолог регулярно использует данную систему на групповых и подгрупповых занятиях.

Мобильная интерактивная система управления звуком активно поддерживает образовательные стандарты, включающие грамотность и математические навыки, способности к музыке и театральному искусству, оказывает аудиовизуальное воздействие при вариативном обучении образовательным категориям природы, транспорта, здоровья и безопасности, знакам и символам окружающего мира. Благодаря своей мобильности, система может быть подстроена под индивидуальные особенности каждого обучающегося. Данная система представлена на рисунке 2.



Рисунок 2 –Мобильная интерактивная система управления звуком Opti-Music

Так же класс школы-интерната оснащен цифровой модульной системой для работы с текстом и управления различными компонентами информационного пространства SmartView 360, которая активно

использовался в течение всего формирующего эксперимента и продолжает использоваться учителями на занятиях, в том числе на уроках русского языка и родной речи. Так, например, модуль для увеличения и демонстрации изображения представляет собой цифровую камеру с монитором и специальным пультом управления для работы с изображениями, текстами и картинками. Модуль увеличивает текст и объекты с различных поверхностей. Имеет 3 режима просмотра:

- просмотр документов на рабочем столе;
- дистанционный просмотр (просмотр с доски, стены);
- самоотображение.

Каждый режим включается автоматически в зависимости от положения камеры. Модуль для увеличения и демонстрации изображения удобен для размещения на рабочем столе. Внешний вид модуля представлен на рисунке 3.



Рисунок 3 – Модуль для увеличения и демонстрации изображения
SmartView360

В образовательном учреждении имеется интерактивный стол SMART ST230i – это первый многопользовательский интерактивный обучающий центр, который позволяет детям одновременно работать с одной интерактивной поверхностью. Интерактивный стол открывает дополнительные возможности для групповой работы учащихся и развития умения общаться и сотрудничать с другими детьми. Данный прибор широко

используется на подгрупповых занятиях дефектолога и психолога. Он представлен на рисунке 4.



Рисунок 4 –Интерактивный стол SMART ST230i

Так же образовательное учреждение располагает речевыми тренажерами «Унитон-ТРС», являющимися вспомогательными техническими средствами, применяемыми в сурдологopedии и сурдопедагогике для развития слуховой функции, речевого слуха и произносительных навыков.

Аппарат Унитон ТРС обеспечивает передачу речевой информации в режиме улучшенного слуховосприятия в наушники от микрофона педагога и микрофона ученика, что облегчает взаимодействие участников образовательного процесса. Тренажер для развития речевого слуха был подключен к звуковой карте персонального компьютера и использован для работы с компьютерными программами. Также возможно прослушивание речевой информации с современных звуковоспроизводящих устройств.

Для расширения функциональных возможностей тренажер УНИТОН ТРС дополнительно комплектуется тактильным вибратором и индивидуальной индукционной петлей.



Рисунок 5 – Тренажер речевой «Унитон-ТРС»

В школе-интернате имеется мультимедийное обеспечение для неслышающих и слабослышающих детей с нарушением речи модель «Живой звук». Этот коррекционно-развивающий программный комплекс предназначен для проведения индивидуальных и фронтальных занятий по развитию, коррекции слуха и речи. Коррекционно-развивающий программный комплекс включает в себя специально подготовленный набор учебно-коррекционных программ, которые направлены на помощь детям, которые имеют нарушения: слуха; речи разной степени тяжести и происхождения (голоса, дыхания, звукопроизношения), а также такие расстройства, как кринолалия, алалия, афазия, заикание и т.д.

Функциональные характеристики:

- ведение базы данных по итогам упражнений для каждого обучающегося отдельно;
- мгновенное воспроизведение речи обучающихся и педагога, воспроизведение ранее записанных образцов фонем и речи;
- фиксация результатов выполнения каждого упражнения и возможность их внесения в текстовый файл обучающегося;
- возможность дифференциации двух, трех, четырех фонем;
- запись и хранение в памяти тренажера образцов устной речи в звуковых файлах;
- запись и хранение фонем в спектральном виде;
- графическое воспроизведение продолжительности, громкости и высоты звучания.

Данный комплекс активно использовался на занятиях логопеда и дефектолога в течение всего формирующего эксперимента.

Представленное оборудование делает учебную деятельность глухих детей продуктивной, интересной, доступной, развивая и сберегая остаточный слух и тренируя детей использовать сохранные анализаторы для коммуникации и получения информации. Применение современных технологий позволяет развивать у детей мыслительные и речевые способности, формировать у них связную речь.

В целом, школа-интернат очень хорошо оснащена специальной техникой для развития слуховой и речевой функции обучающихся, в учреждении она используется регулярно, системно; также – регулярно, системно она была использована в ходе всего формирующего этапа данной экспериментальной работы.

Третье условие – взаимодействие в работе специалистов (создание положительной мотивации, способствующей развитию связной речи глухих детей младшего школьного возраста), сотрудничество с родителями. Организация работы с родителями, направленной на формирование связной речи ребенка в семье, является необходимым условием при создании единого речевого пространства в школе и дома.

В течение всего формирующего периода была организована тесная взаимосвязь с работающим в МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (глухих и слабослышащих) № 10 г. Челябинска» с психолого-педагогическим консилиумом школы, который осуществляет координацию взаимодействия учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, учителей классов и воспитателей. Так же организована работа с родителями.

Каждый педагог осуществлял свою деятельность, дополняя и углубляя работу по развитию связной речи. Учитель-дефектолог координировал действия педагогов, воспитателей и специалистов ОУ. Дефектолог

планировал и организовал на своих занятиях работу по формированию связной речи, составляя комплексы игр по темам, работал над введением лексики для текстов, которые дети будут пересказывать. Постепенно усвоенные типы речевых конструкций дефектолог включал в работу над связной речью, применяя специальные методические приемы.

Педагоги и воспитатели закрепляли приобретённые знания, полученные детьми на коррекционных занятиях. Учитель закреплял словарь и навыки связного высказывания при проведении уроков по русскому языку и литературному чтению. Например, так: учитель-дефектолог проводил игру «Перелетные птицы», вспоминая с детьми сложные названия, составляя связный рассказ, а учитель на занятии по литературному чтению изучал текст на эту же тему, повторяя с детьми названия перелетных птиц.

Учитель музыки работал на своих занятиях над развитием общей и мелкой моторики, выразительностью мимики, пластикой движений и развитием слухового внимания. Он вводил элементы фонетической и логопедической ритмики для развития речевого дыхания детей. Работа по формированию словоизменения и словообразования осуществлялась через применение элементов драматизации, постановки музыкальных и кукольных спектаклей. Данные формы работы способствовали развитию связной речи. Обязательным элементом на музыкальных занятиях было обогащение словаря по лексическим темам и знакомство детей с музыкальными терминами. Развитие коммуникативных навыков осуществлялось через участие школьников в развлечениях, праздниках, представлениях.

Учитель физкультуры осуществлял работу над развитием дыхания (физиологического и речевого), темпо-ритмических способностей (как с использованием музыки, так и словесным сопровождением), мимики и жестов.

Педагог-психолог в свою работу включал игры и упражнения на развитие внимания, памяти, операций мышления. Психологом проводились тренинги уверенного поведения и психогимнастика.

Планирование работы по развитию связной речи в непосредственно-образовательной деятельности по физической культуре, продуктивной деятельности, музыкальной деятельности осуществлялось под руководством учителя-дефектолога. Учителя, воспитатели и специалисты работали в рамках одной лексической темы. Тематический подход к созданию плана обеспечил изучение материала и способствовал успешному накоплению речевых средств, активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

Пример взаимодействия учителя и дефектолога в ходе работы над связной речью, отражен в таблице 4. На основании этого же речевого материала строит занятие учитель музыки, педагог-психолог при работе над развитием памяти, внимания, и других процессов.

Таблица 4 – Взаимодействие в работе специалистов, сотрудничество с родителями при организации работы по формированию связной речи

Дефектолог	Учитель, воспитатель	Учитель музыки	Учитель физкультуры	Педагог-психолог	Родители
Координирует действия всех членов ОУ, организует работу по формированию связной речи	Закрепляют приобретённые знания: словарь и навыки связного высказывания при проведении уроков	Развивает речевое дыхание детей, знакомит с музыкальными терминами, осуществляет участие школьников в праздниках	Развивает дыхание, темпоритмические способности	Проводит игры и упражнения на развитие внимания, памяти, операций мышления, тренинги уверенного поведения	Развивают связную речь ребенка в семье посредством общения

Опираясь на таблицу 4, рассмотрим пример взаимодействия специалистов, педагогов, воспитателя и родителей представленного в рамках лексической темы: «Транспорт». В рамках этой темы каждый участник образовательного процесса работал с детьми в своем направлении, расширяя и обогащая словарный запас, развивая психофизические и коммуникационные навыки детей, способствуя развитию мышления, подчиняя всю работу одной общей цели – формированию связной речи.

Пример взаимодействия специалистов, педагогов, воспитателя и родителей при работе над развитием связной речи глухих младших школьников в рамках лексической темы: «Транспорт» представлен в таблице 5.

Таблица 5—Пример взаимодействия специалистов, педагогов, воспитателя и родителей при работе над развитием связной речи глухих младших школьников

Лексическая тема	Темы и цели фронтальных и подгрупповых занятий учителя-дефектолога	Взаимодействие				
		Учитель, воспитатель	Учитель музыки	Учитель физкультуры	Педагог-психолог	Родители
Городской транспорт	<p>Тема: «Поездка к бабушке и дедушке»</p> <p>Цель: составление пересказа по тексту и серии сюжетных картин</p> <p>Тема: «Такой разный городской транспорт»</p> <p>Цель: составление рассказов-описаний городских транспортных средств по предметным картинкам и опорному плану</p>	<p>Закрепить умение узнавать и выделять в тексте виды городского транспорта.</p> <p>Повторение пересказа «Поездка к бабушке и дедушке» по тексту.</p> <p>Закрепить умение отвечать на вопросы о городских транспортных средствах с опорой на изученный текст.</p> <p>Чтение художественной литературы с последующим обсуждением: М. Ильин «Как ребята переходили улицу».</p> <p>Создание речевой среды:</p> <p>Выставка фотографий «Правила дорожного движения».</p> <p>Макеты светофора и дорожных знаков, пешеходный переход.</p> <p>Дидактические задания:</p> <p>«Подбери признак» (машина какая?, автобус какой и т.д.):</p> <p>«Подбери действия к предметам» (поезд что делает?)</p>	<p>Занятие «Разные машины» (в зависимости от темпа музыки разное движение быстрое и медленное).</p> <p>Пальчиковая гимнастика «Есть игрушки у меня», «Мы с пальчиками».</p> <p>Речевдвигательное упражнение «Паровоз»</p>	<p>Занятие «Перебегу дорогу» «Шофер»</p> <p>Дети бегут по кругу, крутят воображаемый руль: «Качу, лечу, во весь опор Я сам шофер и сам мотор. Нажимаю на педаль И машина мчится вдаль» (бегут в противоположную сторону)</p>	<p>Игра на развитие внимания «Переходим дорогу правильно».</p> <p>Тренинг и уверенного поведения «Спроси у человека на улице, как пройти в магазин»</p>	<p>Предложить совершить экскурсию по улицам города. Побеседовать с детьми о правилах дорожного движения.</p> <p>Поучаствовать в фотовыставке «Что можно и чего нельзя делать на улице»</p>

Развитие речи глухих младших школьников осуществлялось во всех видах деятельности: на уроках, в игре, на занятиях, в общении с другими людьми и т.д. При взаимодействии всех участников образовательного процесса (педагогов, воспитателей, специалистов, учителя музыки, учителя физкультуры, родителей), происходит активное воздействие на ребенка, а значит – и более активное развитие речи.

Таким образом, реализация выдвинутых педагогических условий в ходе психолого-педагогического сопровождения глухих детей младшего школьного возраста способствует совершенствованию связной речи, овладению детьми речи на более высоком уровне.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Основная часть экспериментальной работы проводилась учителем в 4 «Б» классе на уроках развития речи с сентября 2021 года по апрель 2022 года. При этом использовался отобранный нами комплекс упражнений и методические рекомендации к нему по развитию связной речи у глухих учащихся.

После полной реализации полного содержания коррекционной работы – включение в образовательный процесс всех трех педагогических условий в течение установленного периода времени – по окончании формирующего этапа эксперимента был осуществлен контрольный этап. Учащимся были предложены диагностические задания, аналогичные тем, что и при первоначальном диагностическом обследовании.

Его цель: выявить эффективность психолого-педагогического сопровождения развития связной речи у глухих детей младшего школьного возраста.

Качественный анализ контрольного эксперимента показал тенденцию к положительной динамике в развитии связной речи глухих детей младшего школьного возраста по всем исследуемым показателям. Выявлено, что в

заданиях, которые вызывали трудности у детей на этапе констатирующего эксперимента, дети справились более успешно.

Основываясь на результатах педагогического наблюдения за группой, можно сделать вывод, что учащиеся с интересом посещали занятия, включались в учебную деятельность, проявляли познавательную и речевую активность, были внимательны и усидчивы на занятиях.

После проведенной экспериментальной работы, дети испытывали меньшие трудности в ответах на вопросы, точнее ориентировались в составлении связных рассказов по предложенным заданиям. Ученики отвечали более полными и распространенными предложениями, лишь немногие допускали аграмматизмы.

Результаты контрольного этапа диагностического обследования представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень развития связной речи глухих младших школьников на контрольном этапе эксперимента

Имя ребенка	Номера заданий, баллы						Сумма баллов	Уровень связной речи
	1	2	3	4	5	6		
Алиса Л.	высокий 5 баллов	высокий 5 баллов	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	26	средний
Матвей Т.	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	низкий 3 балла	средний 4 балла	23	средний
Кира Б.	высокий 5 баллов	средний 4 балла	высокий 5 баллов	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	26	средний
Алина С.	высокий 5 баллов	высокий 5 баллов	высокий 5 баллов	высокий 5 баллов	средний 4 балла	средний 4 балла	28	высокий
Леша П.	высокий 5 баллов	высокий 5 баллов	высокий 5 баллов	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	27	высокий
Тася Р.	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	средний 4 балла	низкий 3 балла	23	средний

По данным, приведённым в таблице, мы видим, что два учащихся имеют высокий уровень развития связной речи, это составляет – 33%. Такого уровня не было отмечено на констатирующем этапе. Со средним уровнем развития связной речи четыре человека, что составляет 67%, учащихся данной группы с низким уровнем развития связной речи нет.

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 6.

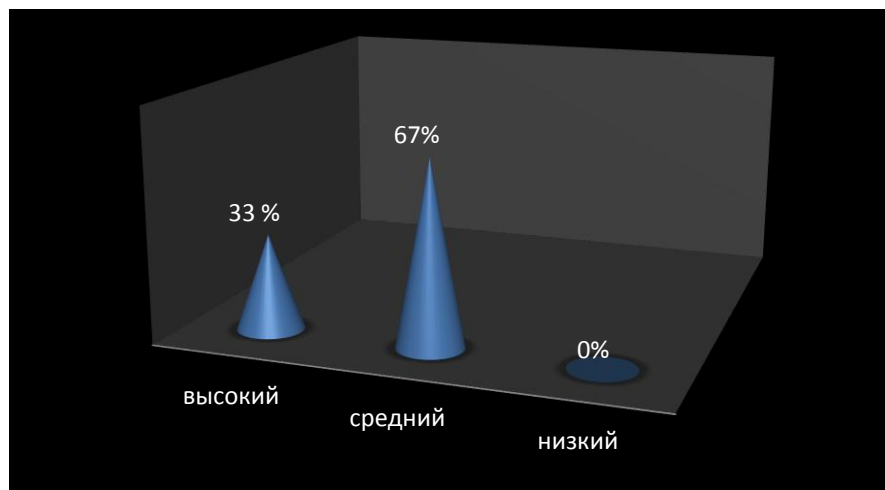


Рисунок 6– Распределение учащихся экспериментальной группы по уровням развития связной речи на контрольном этапе эксперимента, %
Количество детей с высоким уровнем развития разговорной речи составляет 33%, со средним уровнем – 67%, с низким уровнем нет, 0%.

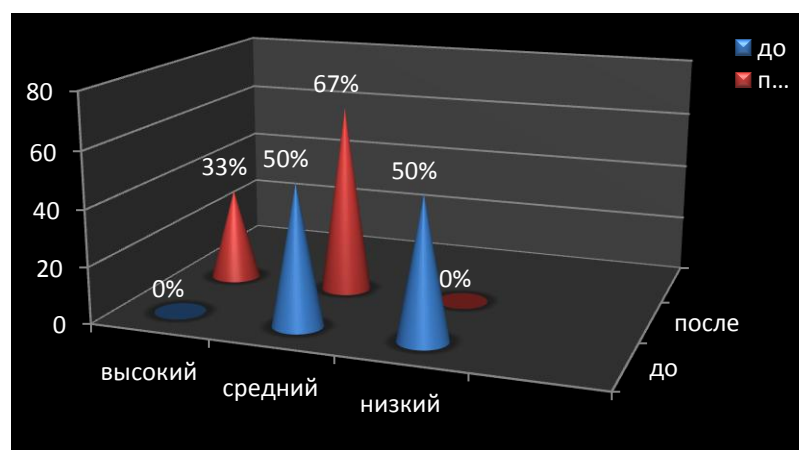


Рисунок 7–Динамика развития связной речи глухих младших школьников в ходе проведения экспериментальной работы

Общий анализ результатов эксперимента показывает, что в группе глухих младших школьников у 83% детей отмечена качественная положительная динамика в развитии связной речи: на итоговом этапе эксперимента показали принципиально иной – более высокий уровень развития исследуемых показателей. Теперь отмечается средний уровень у 67% детей, у двух школьников (33%) связная речь вышла на высокий уровень развития – такого уровня не было на констатирующем этапе эксперимента. Несмотря на то, что такая выраженная динамика отмечена

только у двоих ребят, этот факт можно рассматривать как положительное влияние коррекционно-логопедической работы.

И только один ребенок (Кира Б.) осталась на прежнем уровне развития связного высказывания – «среднем». Однако и у нее отмечаются положительные изменения в развитии связной речи в пределах обозначенного уровня; на балльном уровне это выразилось в «приросте» в 3 балла (с 23 баллов на констатирующем этапе эксперимента до 26 баллов на итоговом).

Отдельно необходимо отметить, что положительная динамика отмечается по всем исследуемым параметрам связного высказывания, по всем выполняемым заданиям. Радует тот факт, что практически у всех участников эксперимента она отмечена и по наиболее «проблемным» на констатирующем этапе эксперимента показателям развития связной речи: составлении связного рассказа по серии сюжетных картинок и пересказе текста после прослушивания.

В первом задании ребенку необходимо было окончить предложения по смыслу. Четверо детей получили высокие баллы, двое учеников продемонстрировали средние баллы. Ни один ребенок не показал низкий уровень.

Это говорит о том, что дети не испытывали недостаток информированности предложения, у них была в основном правильно выстроена структура фразы, чего не было на констатирующем этапе эксперимента.

33% детей (Матвей Т. и Тася Р.) первоначально затрудняясь в формулировании окончания предложения. Однако, теперь дети интересовались не только картинками, но и заданиями, поэтому задание стало доступно им для выполнения.

Разглядывая картинку № 2, Кира Б. сказала так: «Это морковка. Я люблю ее кушать. Она очень полезная», т.е. ребенок, оканчивая предложение

смог составить даже связный мини-текст. Такая легкость речевого опосредования не наблюдалась на констатирующем этапе эксперимента.

Второе задание – ответы на вопросы по прослушанному тексту – было направлено на выявление умения детей отвечать законченной фразой на вопросы по прослушанному тексту.

Анализ ответов школьников, позволяет сделать вывод, что ситуация повествования была знакома детям, задача для них оказалась не слишком сложной. Половина ребят продемонстрировали высокий уровень владения связной речью, половина – средний. Хотя, по-прежнему, хоть и в меньшей степени, отмечаются нарушения согласования, пропуски или замены сложных предлогов, затруднение в построении предложений, естественно, все эти нарушения отражаются в связной речи школьников.

Ответы детей остаются состоящими из простых предложений (по сравнению с речевыми высказываниями в данной ситуации нормотипичными детьми); в отношении собственных показателей, продемонстрированных детьми на констатирующем этапе эксперимента, наблюдается улучшение показателей.

Третье задание было направлено на составление предложения по трем картинкам (катание с горки, зимние игры, ранняя весна). При составлении фразы, дети опирались на все три картинки, что свидетельствует о формировании у детей умения эффективно использовать опоры, опираться на предложенные опорные сигналы. 50 % детей по этому показателю перешли на высокий уровень. Большая часть детей составили примерно такую фразу: «Зима закончилась и пришла весна». А Леша П. составил сложно подчиненное предложение: «Зимой дети гуляли и играли в снежки, но пришла весна и снег растаял». Еще 3 ребенка (Алиса Л., Матвей Т. и Тася Р.) продемонстрировали средний уровень. В ходе выполнения задания педагогом им оказывалась помощь в виде вспомогательных вопросов. В итоге их самостоятельная фраза прозвучала примерно так: «Была зима, теперь снега нет».

При выполнении задания №4 –составление связного рассказа по сюжетной картинке, большей части детей (83%)– по-прежнему требовалась помощь в виде вспомогательных вопросов, указания на определенную деталь. Школьникам вначале предлагалось, как бы исходя из названия картинки, рассказать: о ком, когда совершается действие, что делают персонажи. Для большинства детей характерны были сложности при переходе от одного предложения к другому (пауза в изложении, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Отличительной чертой, присущей почти всем ребятам, показавшим средний уровень – 5 из 6 (84%), было сужение поля восприятия картинки (например, указания на действия только одного персонажа), что означает присутствие недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто разобщалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. При этом дети упускали по одному опорному слову. Одна девочка из обследуемой группы (Алиса Л.) выполнила задание на высоком уровне. Ее ответ был приблизительно таким: «Мальчики торопились в школу, когда увидели, что пожилая женщина поскользнулась и упала. Они ей помогли».

Выполнение пятого задания – составление связного рассказа по серии сюжетных картинок дало возможность установить, что выявленные в ходе констатирующего исследования особенности монологической речи глухих младших школьников трудно устранимы, для работы над этим параметром связной речи требуется гораздо больше времени. Однако наличие положительной динамики в развитии обозначенного параметра у большей части детей все же свидетельствует о том, что проводимая нами работа с соблюдением педагогических условий оказалась эффективна и в данном направлении.

У одного мальчика (Матвея Т.) остались те же проявления недостаточного уровня развития составления рассказа, что были продиагностированы на констатирующем этапе эксперимента: рассказ

зачастую составлялся с применением наводящих вопросов, возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации, неточное употребление слов, грамматичное построение многих фраз. В нескольких случаях при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и приобретал характер несвязного повествования. Рассказы сводились к обычному называнию действий персонажей.

Трое учащихся (Алиса Л., Кира Б., Тася Р.) перешли с низкого уровня на средний. Их ответы стали более логичными и последовательными, но по-прежнему в высказывании не хватало связности, было использовано недостаточно предлогов. Это задание объективно является более сложным по отношению к предыдущим, логично с высоким показателем его не выполнил ни один из ребят.

При оценке выполнения задания № 6 – пересказ текста после прослушивания, по-прежнему делался акцент на несколько показателей, указывающих на уровень владения детьми навыками рассказывания. Выявлялись степень самостоятельности при составлении рассказа, связность высказываний, последовательность и полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а также специфику фразовой речи.

Итоговое исследование показало разный уровень развития связной речи, используемой детьми (объем, структура фраз, бедность языковых средств). Пять из шести школьников (Алиса Л., Матвей Т., Кира Б., Алина С., Леша П.) показали средний уровень данного параметра связного высказывания. Представленный каждым ребенком рассказ действительно представлял собой связный текст-пересказ по заданной теме; он включал не менее 5 предложений. Но, по-прежнему, следующее предложение ребята начинали, как и при констатирующем эксперименте, с существительного, а не с местоимения.

И только одна девочка (Тася Р.) вновь демонстрирует низкий уровень развития умения связно пересказать текст после прослушивания. Она, к сожалению, по-прежнему допускала пропуски некоторых моментов сюжета или целых фрагментов и не всегда просила о помощи педагога. Эти пропуски смысловых фрагментов могли сочетаться с многократным повторением других, но одних и тех же отрывков; в результате сюжетная линия текста не просто изменялась, она искажалась. В целом, этот показатель оказался у Таси Р. самым низким и в ходе коррекционной работы трудно устранимым.

Итоговое обследование позволило оценить динамику развития отдельных речевых возможностей каждого ребенка в различных формах речевых высказываний – от элементарных до наиболее сложных. В этом плане хотелось бы отметить индивидуальную динамику средних показателей: наибольшую динамику отличают данные Алисы Л. (динамика 6 баллов) и Алины С. (динамика 4 балла). Все остальные дети продемонстрировали динамику среднего показателя в 3 балла.

Общий анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, выявленной динамики конкретных показателей позволяет констатировать, что цель данного исследования достигнута, задачи решены.

Реализованный комплекс упражнений, направленных на развитие связной речи глухих детей младшего школьного возраста и методические пояснения к нему эффективны для работы на уроках по развитию речи при соблюдении предложенных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Экспериментальная работа проводилась с глухими школьниками четвертого класса МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (глухих и слабослышащих) № 10 г. Челябинска». Для исследования развития связной речи была использована специальная методики для глухих детей А. Г. Зикеева, с применением соответствующего иллюстративного материала.

По результатам исследования было установлено, что на констатирующем этапе детей, имеющих высокий уровень сформированности связной речи, в группе испытуемых нет, 50% школьников имеют средний уровень и 50%—низкий уровень.

Выявленный в ходе исследования недостаточный уровень развития, характерный для всех исследованных вариантов связной речи глухих детей (окончание предложения по смыслу, ответы на вопросы по прослушанному тексту, составление предложения по трем картинкам, составление связного рассказа по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок, пересказ текста после прослушивания), свидетельствовал о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения.

Преодолеть различные нарушения, недостаточность в развитии связной речи глухих детей младшего школьного возраста возможно при условии реализации выделенных и обоснованных педагогических условий.

В ходе первого условия психолого-педагогического сопровождения, организации специальной работы по формированию связной речи, были решены следующие задачи: отбор речевого материала, использование комплекса упражнений по формированию связной речи глухих детей, создание коррекционно-развивающей среды, учет особенностей развития глухих детей.

Реализуя второе условие, систематически в образовательном процессе применяли современные технологии. Это касается как использования педагогических технологий, так и современного специального оборудования.

Третье условие психолого-педагогического сопровождения – сотрудничество специалистов ОУ по сопровождению глухих детей в процессе работы по развитию связной речи между собой и с родителями учеников. Такая работа была реализована в течение восьми месяцев.

Общий анализ результатов контрольного эксперимента показал значительный качественный рост уровня сформированности связной речи детей по всем исследуемым показателям.

На контрольном этапе эксперимента дети распределились следующим образом по уровням развития связной речи: 33% высокий уровень, 67% средний уровень. Школьников с низким уровнем после реализации условий психолого-педагогического сопровождения не выявлено.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о тенденции к положительной динамике уровня развития связной речи у исследуемой группы детей.

Апробация условий психолого-педагогического сопровождения позволяет считать ее достаточно успешной, а выдвинутые условия эффективными для применения в образовательных организациях для развития связной речи глухих младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие связной речи как основы социализации глухих младших школьников – одна из актуальных и активно разрабатываемых тем в современной сурдопедагогике и сурдопсихологии. Для ее дальнейшего решения было организовано собственное теоретико-экспериментальное исследование. Цель данного исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации предложенных педагогических условий в ходе психолого-педагогического сопровождения глухих младших школьников в процессе формирования связной речи – была достигнута через решение трех задач исследования.

В рамках решения первой задачи был осуществлен анализ теоретических источников с целью определения ключевых понятий исследования. В результате охарактеризованы понятия: «психолого-педагогическое сопровождение», «связная речь», «педагогическое условие». Также дана клинико-психолого-педагогическая характеристика глухих детей младшего школьного возраста, выделены основные особенности развития связной речи.

Для решения второй задачи, на основе специализированной методики А. Г. Зикеева осуществлена диагностика уровня развития связной речи глухих детей младшего школьного возраста. Выявлены особенности развития связной речи глухих детей младшего школьного возраста: школьники пользуются простыми по конструкции или искаженными фразами, применяя часто употребляемый обиходный словарь; в речи используют только элементарные местоимения, союзы и предлоги; навыки словообразования находятся на низком уровне; грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. Полученные данные в целом совпадают с результатами теоретического анализа проблемы; выявленные конкретные показатели свидетельствуют о необходимости осуществления психолого-

педагогического сопровождения формирования связной речи глухих детей младшего школьного возраста.

Для решения третьей задачи были выделены и реализованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения. Первым условием является организация специальной работы по формированию связной речи у глухих детей младшего школьного возраста, к которой относится отбор речевого материала и использование комплекса упражнений по развитию умений связно выражать свои высказывания. При реализации первого условия решаются задачи обучения связной речи глухих детей младшего школьного возраста, которые включают формирование таких умений, как пересказ литературных произведений, составление повествовательного, описательного и творческого рассказов.

Вторым педагогическим условием является применение современных технологий, специальных методов, приёмов и специального оборудования в обучении глухих детей в процессе формирования связной речи.

Третьим условием является сотрудничество специалистов ОУ по сопровождению глухих детей в процессе работы по развитию связной речи и их взаимодействие с родителями обучающихся.

В ходе контрольного эксперимента была проведена оценка эффективности реализации психолого-педагогического сопровождения развития связной речи глухих детей младшего школьного возраста.

Анализ результатов контрольной диагностики свидетельствует о тенденции к положительной динамике уровня развития связной речи глухих детей младшего школьного возраста. У большинства детей она отмечена в умении пересказывать литературные произведения, составлять описательные рассказы, рассказы по серии картинок и по одной сюжетной картине.

Вместе с тем следует отметить, что некоторые направления коррекционной работы по формированию данных навыков требуют большего времени и большего объема индивидуальной работы. Однако общий анализ результатов экспериментального исследования

свидетельствует о том, что составленный и реализованный комплекс занятий, дидактических игр и упражнений по развитию связной речи глухих младших школьников является эффективным и может быть предложен для реализации в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы для обучения детей с нарушениями слуха.

Таким образом, поставленная цель работы достигнута, задачи исследования решены, подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников : учебное пособие для вузов / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова – Москва : Академия, 2002. - 208 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.
3. Алексеева, М. М. Дошкольное образование. Практикум по дисциплинам профессионального учебного цикла : учебное пособие для среднего профессионального образования / М. М. Алексеева, О. М. Газина, В. И. Яшина. - Москва :Юрайт, 2022. - 111 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — Москва : Педагогика, 2001. – 461 с.
5. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 1996. – 568 с.
6. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. учеб. Заведений / Л В. Андреева.– Москва: Академия, 2005. – 576 с.
7. Ахутина, Т. В. Нейролингвистический анализ механизмов синтаксической организации высказывания : дис. д-ра психол. наук : 19.00.04: *защита 25.10.89* / Ахутина Татьяна Васильевна. - Москва, 1989. - 50 с.
8. Бардиер, Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. - Кишинев : Вирт, 1993. - 96 с.
9. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — Москва : Совершенство, 1997. — 298 с.
10. Богданова, Т.С. Сурдопсихология : учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Т. С. Богданова. – Москва: Академия, 2002. – 224с.

11. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондарская. - Ростов-на-Дону: Булат, 2000. - 351 с.
12. Боскис, Р.М. Учителю о детях с нарушением слуха / Р. М. Боскис. - Москва: Просвещение, 1975.-143с.
13. Блонский, П.П. Психология младшего школьника / П. П. Блонский под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марциновской - Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2006.-632 с.
14. Быкова, Л.М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов : книга для учителя / Л. М. Быкова – Москва: Просвещение, 1989.-144с.
15. Волков, Б.С. Психология младшего школьника : учеб. пособие. 3-е изд. / Б. С. Волков - Москва : Педагогическое общество России, 2002.- 128 с.
16. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии : собр. соч. в 6 т. - Т.4. / Л. С. Выготский – Москва: Просвещение, 1984. – 1030 с.
17. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский - Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
18. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики : собр. соч. в 6 т. Т.5. / Л. С. Выготский – Москва: Просвещение, 1983. – 364 с.
19. Гербова, В. В. Составление описательных рассказов / В. В. Гербова // Дошкольное воспитание. - 2011. № 9. - С. 28 - 34.
20. Гольдберг, А.М. Формирование письменной речи у младших глухих школьников :дис. Канд.психолог. наук : 13.00.00 / Августа Мироновна Гольдберг ; НИИ психологии Украинской ССР. Киев, 1967. – 105 с.
21. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс ; под ред. Л.А. Петровской. – Москва : Педагогика, 1991. – 367 с.
22. Жукова, Н.С. Формирование устной речи : учеб-метод. пособие / Н. С. Жукова. - Москва: Соц.-полит. журн., 1994. - 96 с.
23. Зикеев, А.Г. Обучение учащихся подготов., 1-4 кл. шк. глухих : пособие для учителя / А. Г. Зикеев. – Москва : Просвещение, 1984. – 295с.

24. Зикеев, А. Г. Практическая грамматика на уроках русского языка. 4-7 классы. В 4 ч. Ч. 3. / А. Г. Зикеев. – Москва : Владос, 2007. - 239 с.
25. Зикеев, А.Г. Пути формирования речевого общения у слабослышащих учащихся / А. Г. Зикеев // Специальная школа. — 1967. — №4(124). — С.10-16.
26. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – Москва : Академия, 2007. – 200 с.
27. Зикеев, А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся / А. Г. Зикеев. – Москва : Педагогика. – 1976. – С.125-126
28. Зикеев, А.Г. Теоретические основы обучения языку глухих учащихся начальных классов : пособие для учителя / А. Г. Зикеев. – Москва : Просвещение. - 1984. – 320 с.
29. Зикеев, А.Г. Особенности работы на уроках развития речи в подготовительн. кл. школ для слабосл. детей. / А. Г. Зикеев // Дефектология. - 2000. - № 3.
30. Зикеев, А.Г. Читай! Размышляй! Пиши! : пособие по развитию речи для уч-ся 3-6 кл. спец. (коррекц.) образоват. учреждений I–II видов в 3-х частях. / А. Г. Зикеев. – Москва : Владос. - 2005. – 36 с.
31. Зикеев, А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных коррекционных школ : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений. / А.Г. Зикеев. – Москва : Академия. - 2002. - 176 с.
32. Зикеев, А.Г. Специальная педагогика: Развитие речи учащихся : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – Москва: Академия. - 2005. – 200 с.
33. Зыкова, Т.С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей / Т. С. Зыкова – Москва: Академия. - 2002. – 176 с.
34. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: методические рекомендации / Науч. ред. Л.М. Шипицына, Л.П.Назарова. – Москва : Детство-пресс, 2001. – 64 с.

35. Казакова, Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. / Е. И. Казакова – Санкт – Петербург, 1995. - 27 с.
36. Капинос, В. И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых / В. И. Капинос // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: (Сб. ст. из опыта работы): пособие для учителя.— 2-е изд., перераб.— Москва, 1986.— С. 78—88.
37. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей : учеб. пособие для вузов / К. В. — Москва : ОНИКС 21 век, 2005. — 223 с.
38. Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова. – Санкт – Петербург : изд-во СПб. ун-та., 2000. - 156 с.
39. Книга для учителя школы слабослышащих: обучение рус. яз., чтению, произношению / К.Г. Коровин, И.М. Гилевич, Н.Ю. Донская и др.— Москва : Просвещение, 1995. — 160 с.
40. Книга для учителя школы слабослышащих: К истории изучения и обучения слабослышащих; Обучение математике; Развитие общебиологических умений, развитие восприятий речи на слух; Ознакомление с окружающим миром: Обучение позднооглохших учащихся и учащихся вспомогательных классов / под ред. И. М. Гилевич, К. Б. Комарова, К. Г. Коровина, Л. И. Тиграновой. – Краснодар, 1998. – 175 с.
41. Кузьмичёва, Е. П. Словесная речь – основа формирования личности глухого ребёнка / Е. П. Кузьмичёва, М. Д. Чаушиян - Москва: Чайка,1994. - 198с.
42. Коллюцкий, В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Н. Коллюцкий, И. Ю. Кулагина – Москва : ТЦ Сфера, 2006.- 464 с.
43. Ладыженская, Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – Москва : 1998. - 204с.

44. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко. – Москва : Академия, 2005. – 320 с.
45. Леонгард, Э. И. Я не хочу молчать / Э.И. Леонгард. – Москва : Просвещение, 1999.- 248 с.
46. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. – Москва : Просвещение, 1991. – 319 с.
47. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. - 3-е изд. – Москва : Смысл; Санкт – Петербург : Лань, 2003. - 287 с.
48. Леонтьев, А. А. Психолингвистика / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1997. – 142с.
49. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1992. – 224 с.
50. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольника : хрестоматия по теории методике развития речи детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – Москва : Академия, 2009. – 400 с.
51. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников : пособие для учителя. – 2-е изд., перераб.- Москва : Просвещение, 1985. - 176 с.
52. Майер, А. А. Организация взаимодействия субъектов в ДОУ / А. А. Майер, Л. Г. Богославцев. – Москва : Детство-Пресс, 2012. – 176 с.
53. Методика преподавания русского языка в школе глухих: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. М. Быковой. – Москва : ВЛАДОС, 2002. - 400с.
54. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В.Мудрик. — 8-е изд., испр. и доп. — Москва : Академия, 2013. — 240 с. — ISBN 978-5-7695-8842-6
55. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений /Р. С. Немов – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 688 с.
56. Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися / под ред. Р. М. Боскис, К. Г. Коровина. – Москва : Педагогика, 1981. – 160 с.

57. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях :учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. — 2-еизд., испр. — Москва : Академия, 2007. — 288 с.
58. Плаксина, Л. И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: учебно-методическое пособие / Л. И. Плаксина, Л. С. Сековец. — Москва :Элти-Кудиц, 2003.— 112с.
59. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха / под ред. Е. Г. Речицкой, К. И. Туржанова, Т. В. Суханова. - Москва: Москов. госуд. пед. универ. им. В.И.Ленина, 1994.— 104с.
60. Придумай слово: речевые игры для детей / под ред. О. С. Ушаковой. — Москва : Академия, 1999. — 236 с.
61. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой. — Москва : Педагогика, 1991. — 448 с.
62. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды в условиях внедрения новых образовательных стандартов : монография / И. С. Якиманская, Н. Н. Биктина, Е. В. Логутова, А. М. Молокостова. - Оренбург : ОГУ, 2015. — 124 с.
63. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: коллективная монография /под ред. Л. В. Трубайчук. — Челябинск: ЧИПКРО, 2014. — 204 с.
64. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) / под ред. Т.П. Авдуловой. — Москва : ВЛАДОС, 2016. — 360 с.
65. Развитие логического мышления и особенности усвоения основ наук слабослышащих школьниками / под ред. И. М. Гилевич, К. Г. Коровина — Москва : Просвещение, 1986. — 34 с.
66. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина — Москва : ВЛАДОС, 2000.- 192с.

67. Речицкая, Е. Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы : пособие для учителя – дефектолога / Е. Г. Речицкая. – Москва : ВЛАДОС, 2005. - 156 с.
68. Речицкая, Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха : учеб.мет. пособие / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина - ВЛАДОС, 1999.- 128с.
69. Речицкая, Е. Г. Сурдопедагогика / Е. Г. Речицкая. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 655 с.
70. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова –Москва : Педагогика, 1978. – 232 с.
71. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубенштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 468 с.
72. Соловьев, И. М. Методика обучения русскому языку / И. М. Соловьев. – Москва : Педагогика, 1980. – 235 с.
73. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / Ф. А. Сохин. – Москва : Просвещение, 1976. – 224 с.
74. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.– 4-е изд., стер. – Москва : Академия , 2005. – 400 с.
75. Текучев, А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – Москва :Просвещение, 1980. – 414 с.
76. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей с 6 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко – Москва : Гном и Д, – 2001. – 144 с.
77. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
78. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб. - метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. –Москва : ВЛАДОС, 2004.– 288 с.

79. Филичева, Т. Б. Основные направления коррекционной работы // Логопедия. Методическое наследие/ под ред. Л. С. Волковой – 5 книга. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 158-168 с.
80. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. - Москва : Советская энциклопедия, 1983. - 840 с.
81. Чурекова, Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений / Т. М. Чурекова. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2001, – 262 с.
82. Шиф, Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф. – Москва : Просвещение, 1968.–210 с.
83. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л. М. Шипицына, В. И. Казакова, М. А. Жданова — Москва : Владос, 2017. – 205 с.
84. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит... / Н. Д. Шматко. – Москва : Просвещение, 1995. – 334 с.
85. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. - 212 с.
86. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин – Москва : Педагогика, 1969.- 195с.
87. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва, 2000. – 176 с.
88. Якубинский, Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский под ред. Л. В. Щербы. – Санкт-Петербург, 2007. – 259 с.
89. Янн, П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка: сурдопедагогика как наука : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – Москва : Академия, 2003. – 248 с.
90. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. –Москва : Просвещение, 1984. – 158 с.

Приложение к выпускной квалификационной работе на тему:

**Психолого-педагогическое сопровождение глухих детей младшего
школьного возраста в процессе формирования связной речи**

Выполнила студентка:

Митрошина Е.К.

Научный руководитель:

к.б.н., доцент

Лапшина Л. М.

Челябинск

2022

Оглавление

Приложение 1. Дидактический материал для исследования уровня развития связной речи глухих учащихся младшего школьного возраста	89
Приложение 2. Комплекс упражнений по развитию связной речи у глухих учащихся четвертого класса на уроках развития речи	97
Приложение 3. Наглядный материал для комплекса упражнений по развитию связной речи у глухих учащихся четвертого класса на уроках развития речи.	102
Приложение 4. Конспекты уроков по развитию связной речи в 4 классе.....	114

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактический материал для исследования уровня развития связной
речи глухих учащихся младшего школьного возраста

Картинки для задания №1







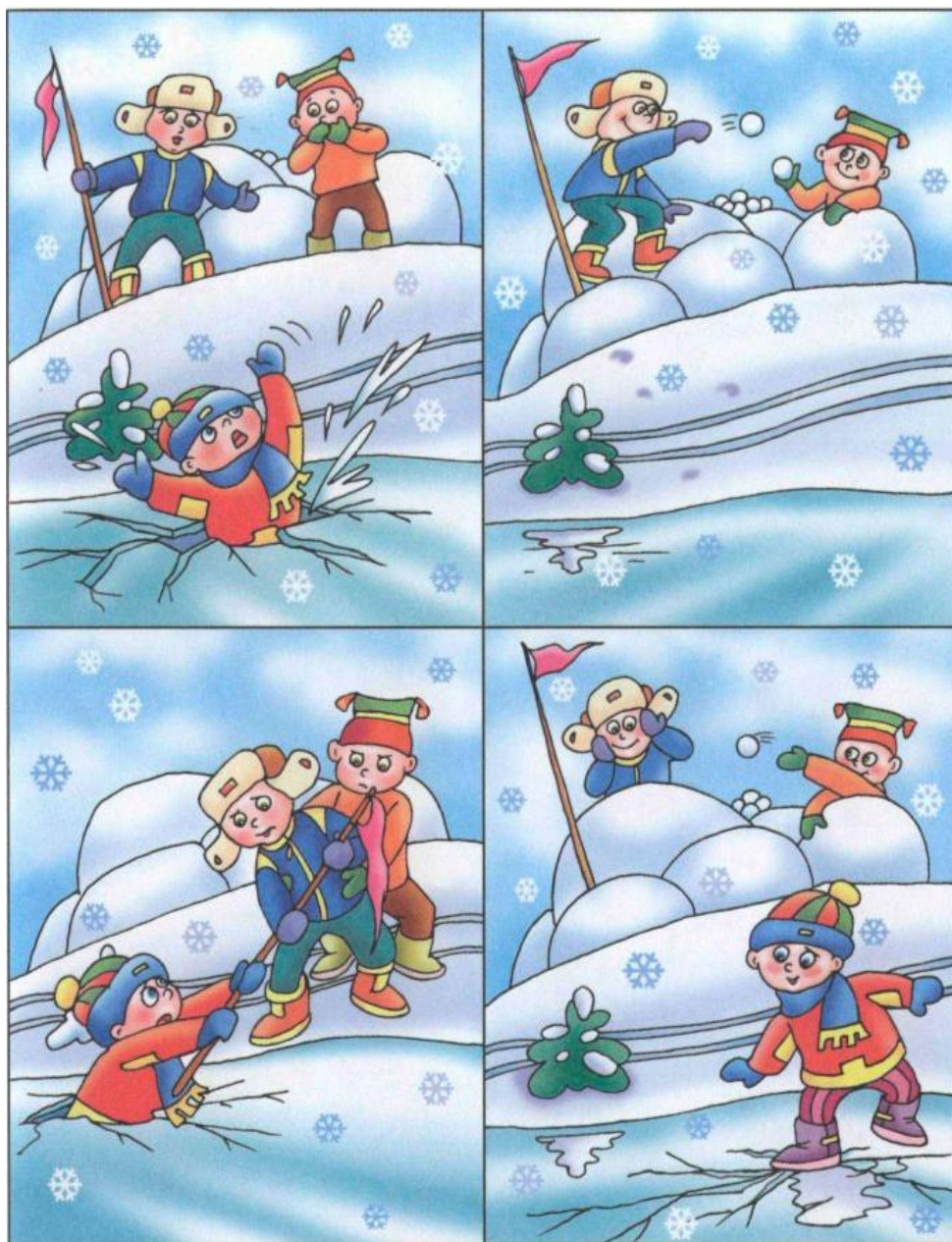
Картинки для задания №3



Картинка для задания №4



Картинки для задания №5



Текст рассказа для задания №6. Эдуард Шим «Храбрый опёнок»

Много по осени грибов уродилось. Да какие молодцы – один другого краше! Под тёмными ёлками деды боровики стоят. У них кафтаны белые надеты, на головах – шляпы богатые: снизу зелёного бархата, сверху коричневого. Загляденье!

Под светлыми осинками отцы подосиновики стоят. Все в мохнатых серых курточках, на головах красные шапки. Тоже красота! Под высокими соснами братцы маслята растут. Надеты на них жёлтые рубашки, на головах картузики клеенчатые. Тоже хороши! Под ольховыми кустиками сестрицы сыроежки хороводы водят. Каждая сестрица в льняном сарафанчике, – голова цветным платочком повязана. Тоже неплохи!

И вдруг возле поваленной берёзы вырос ещё один гриб – опёнок. Да такой невидный, такой неказистый! Ничего нет у сироты: ни кафтана, ни рубашки, ни картуза. Стоит босиком на земле, и голова непокрыта – белобрысые кудерьки в колечки завиваются. Увидали его другие грибы, и ну – смеяться:

– Глядите, неприбранный какой! Да куда ж ты на свет белый вылез? Тебя ни один грибник не возьмёт, никто тебе не поклонится!

Опёнок тряхнул кудрями и отвечает:

– Не поклонится нынче, так я подожду. Авось когда-нибудь и пригожусь. Но только нет – не замечают его грибники. Ходят меж тёмных ёлок, собирают дедов боровиков, кладут в кузовки. А в лесу холоднее становится. На берёзах листья пожелтели, на рябинах покраснели, на осинках пятнышками покрылись. Ночами студёная роса на мох ложится. И от этой студёной росы сошли деды боровики. Ни одного не осталось, все пропали. Опёнку тоже зябко в низинке стоять. Но хоть ножка у него тонкая, да, зато лёгкая – взял, да и повыше перебрался, на берёзовые корни. И опять грибников ждёт.

А грибники ходят в перелесках, собирают отцов подосиновиков. На Опёнка по-прежнему не глядят.

Ещё холоднее стало в лесу. Засвистел ветер-сиверко, все листья с деревьев оборвал, голые сучья качаются. С утра и до вечера льют дожди, и укрыться от них некуда. И от этих злых дождей сошли отцы подосиновики. Все пропали, ни одного не осталось. Опёнка тоже дождём заливает, но он хоть и щупленький, а пряткий. Взял и вскочил на берёзовый пенёк. Тут его никакой ливень не затопит. А грибники всё равно не замечают Опёнка. Ходят в голом лесу, собирают братцев маслят и сестриц сыроежек, в кузовки кладут. Неужели так и пропасть Опёнку ни за что, ни про что? Совсем холодно стало в лесу. Мутные тучи надвинулись, потемнело кругом, с неба снежная крупа сыпаться начала. И от этой снежной крупы сошли братцы маслята и сестрицы сыроежки. Ни одного картузика не виднеется, ни один платочек не мелькнёт. На непокрытую голову Опёнка крупа тоже сыплется, застревает в кудрях. Но хитрый Опёнок и тут не сплосшал: взял, да и прыгнул в берёзовое дупло. Сидит под надёжной крышей, потихоньку выглядывает: не идут ли грибники?

А грибники тут как тут. Бредут по лесу с пустыми кузовками, ни одного грибка не могут найти. Увидели Опенка да так-то обрадовались:

– Ах ты, милый! – говорят.

– Ах ты, храбрый! Ни дождей, ни снега не побоялся, нас дожидался. Спасибо тебе, что в самое ненастное время помог! И низко-низко поклонились Опёнку.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс упражнений по развитию связной речи у глухих учащихся четвертого класса на уроках развития речи

Упражнение №1

Цель: обогащать представления об окружающем мире, учить высказывать свои мысли, составлять связный рассказ.

Оборудование: иллюстрации, таблички с опорными словами, ручка, карандаши, тетрадь.

Ребятам предлагают рассмотреть картинки, придумать, что было сначала и нарисовать.

Затем предлагают рассказать.

Скажи ребятам: «Я нарисовал(а) первую картинку. На картинке (что?) ..., ..., На картине (кто?) ..., ..., ...».

После чего ребятам предлагают придумать название рассказа и составить рассказ по трем картинкам, используя слова: на поляне, среди травы и деревьев, пень, птичка, рыжий, черный, кот, выскочили, улетела, стукнулись, нос.

Упражнение № 2. «Поздняя осень».

Цель: научить составлять описание картины, формировать понятия о времени года – осень, обогащать словарный запас.

Оборудование: три карточки с изображением времен года, таблички со словами и вопросами, тетрадь, ручка.

Ребятам предлагают рассмотреть три картинки с изображением времен года и выбрать из них картину «Поздняя осень». Затем учитель просит описать картинку, предлагая опорные слова.

Используй слова: мокро, сыро, моросит дождь, ненастная погода, хмурое небо, скучно, убирают урожай, опадают листья, грибы.

После чего ребятам предлагают понаблюдать за погодой и сделать запись в тетрадь.

Ответь на вопросы и запиши их.

Осень (какая?)

Небо (какое?)

Погода (какая?)

Дождь (какой?)

Лужи (какие?)

Деревья (какие?)

Упражнение № 3. «Еж и гриб».

Цель: формирование процессов понимания последовательности событий, изображенных на картине (сравнения, обобщения, конкретизации, умозаключения), научить составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок.

Оборудование: сюжетные картинки: на первой - еж идет по лесу с узелком на палочке, впереди растет маленький гриб; на второй - еж лежит под грибом, укрывшись желтым листочком, узелок на грибочке, палочка около дерева стоит, идет сильный дождь; на третьей - еж смотрит на большой гриб, узелок лежит высоко на большом грибочке, палочка рядом, таблички.

Педагог дает детям рассмотреть картинки и последовательно их разложить. Потом, независимо от того, как ребенок разложил картинки, его спрашивают, почему он так разложил картинки. В случае затруднения педагог предлагает ребенку ответить на следующие вопросы:

«Куда шел еж?

Почему еж захотел полежать под грибом?

Куда он положил узелок и поставил палочку?

Чем укрылся ежик?

Что было, когда еж спал?

Когда еж проснулся, чему он очень удивился?

Почему так быстро вырос гриб?

Как быть?

Как достать узелок?

Как ты думаешь, какое время года изображено?»

Затем снова предлагается ребенку составить рассказ по этой серии картинок.

Примечание. Прием припоминания и наводящие вопросы педагога помогают детям осмыслить и осознать последовательность действия, знакомого им из практического или чувственного опыта, и зафиксировать эти действия в речи, а в дальнейшем - соотнести свой прошлый опыт с ситуацией, изображенной на картинках.

Упражнение № 4. «В магазине».

Цель: учить детей составлять ответы на вопросы с опорой на текст, на слух воспринимать образ объекта, формировать взаимосвязь между словом и образом.

Оборудование: картинка с изображением витрины с куклами в магазине, картинка мама у прилавка, картинка продавец, картинки кукол Наташи и Лены, таблички, текст, карандаши, листы бумаги.

Педагог дает детям рассмотреть картинку, на которой изображено как мама покупает игрушку для дочери.

Затем учитель читает рассказ вместе с ребятами, по которому дети выясняют, что за предметы спрятаны и как они выглядят.

Текст:

Мама и девочка пришли в магазин. В магазине продавались разные игрушки. Мама взяла две куклы. Она сказала: «Это кукла Наташа, а это кукла Лена».

У Наташи волосы белые, прям., коротк., а у Лены волосы длин., коричнев., кудряв.. . Глаза у Наташи голуб., а у Лены глаза кар.. . Брови у Наташи узк., а у Лены брови широк.. . Платье у Лены голуб., а у Наташи платье розов.. .

Мама спросила: «Какая кукла тебе больше понравилась? Какую куклу тебе купить?»

Девочка ответила: «Куклу Наташу».

После прочтения текста учитель задает вопросы:

Что покупала мама дочке?

Как звали кукол?

Какие волосы у Наташи?

Какие волосы у Лены?

Какие глаза у Наташи?

Какие глаза у Лены?

Какие брови у Наташи?

Какие брови у Лены?

Какое платье у Наташи?

Какое платье у Лены?

Как зовут куклу, которую выбрала девочка?

После того как дети выяснили какую игрушку купила мама девочке и как она выглядит учитель предлагает нарисовать куклу Наташу, затем учитель показывает картинки кукол, и дети сравнивают все ли на картинках совпадает с текстом.

Упражнение № 5

Цель: научить составлять связный рассказ, отвечая на вопросы подбирать по смыслу недостающие слова, употребляя их в нужной лексической форме, уточнить и закрепить знания о птицах, обогатить словарный запас.

Оборудование: две картинки с птицами на одной курица, на другой снегирь, текст, таблички.

Учащимся предлагают рассмотреть две картинки с изображением птиц. На одной изображена курица, на другой снегирь. Затем учитель предлагает ответить на вопросы:

Чем покрыто тело?

Какого цвета перья?

Где живет?

После уточняющих вопросов учитель предлагает прочитать текст о птицах:

Тело курицы покрыто (чем?), . . . и у снегиря тело тоже покрыто(чем?) . . . У курицы перья (какого?) . . . цвета, а у снегиря (какого?) . . . цвета. Курица живет (где?), . . . а снегирь живет(где?) Курица питается (чем?) . . . , а снегирь питается (чем?)

Упражнение № 6

Цель: научить составлять связный рассказ по сюжетным картинкам с опорой на слова. Учить, не только осмысливать значение слов, но и включать их в предложения. Обогащать словарный запас.

Оборудование: четыре картинки, таблички, тетрадь, ручка.

Учитель предлагает детям внимательно рассмотреть четыре картинки, затем подумать и написать веселый рассказ на тему «Случай на рыбалке» используя опорные слова.

Опорные слова: жаркий день, ловил рыбу, мимо проходила, женщина, собирала полевые цветы, собака, шляпа, удивилась, закидывал удочку, зацепил шляпу, забросил в пруд, вытащила, отдала, хозяйка.

Упражнение № 7

Цель: научить составлять связный рассказ по описанию картины. Развивать фантазию, воображение. Закрепить понятия о временах года, обогащать словарный запас.

Оборудование: три картинки, таблички, тетрадь, ручка.

Учитель предлагает ученикам рассмотреть три картинки с изображениями времен года. Затем на одну из трех придумать небольшой рассказ, указав, когда это бывает. Учитель задает вопрос: «О каком времени года нет картинки?». После этого каждый по очереди выходит к доске и зачитывает свой небольшой рассказ, остальные дети указывают картинку, о которой идет речь.

Примечание: при зачитывании рассказа учитель с учащимися производят работу над ошибками.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Наглядный материал для комплекса упражнений по развитию связной речи у глухих учащихся четвертого класса на уроках развития речи

Упражнение №1



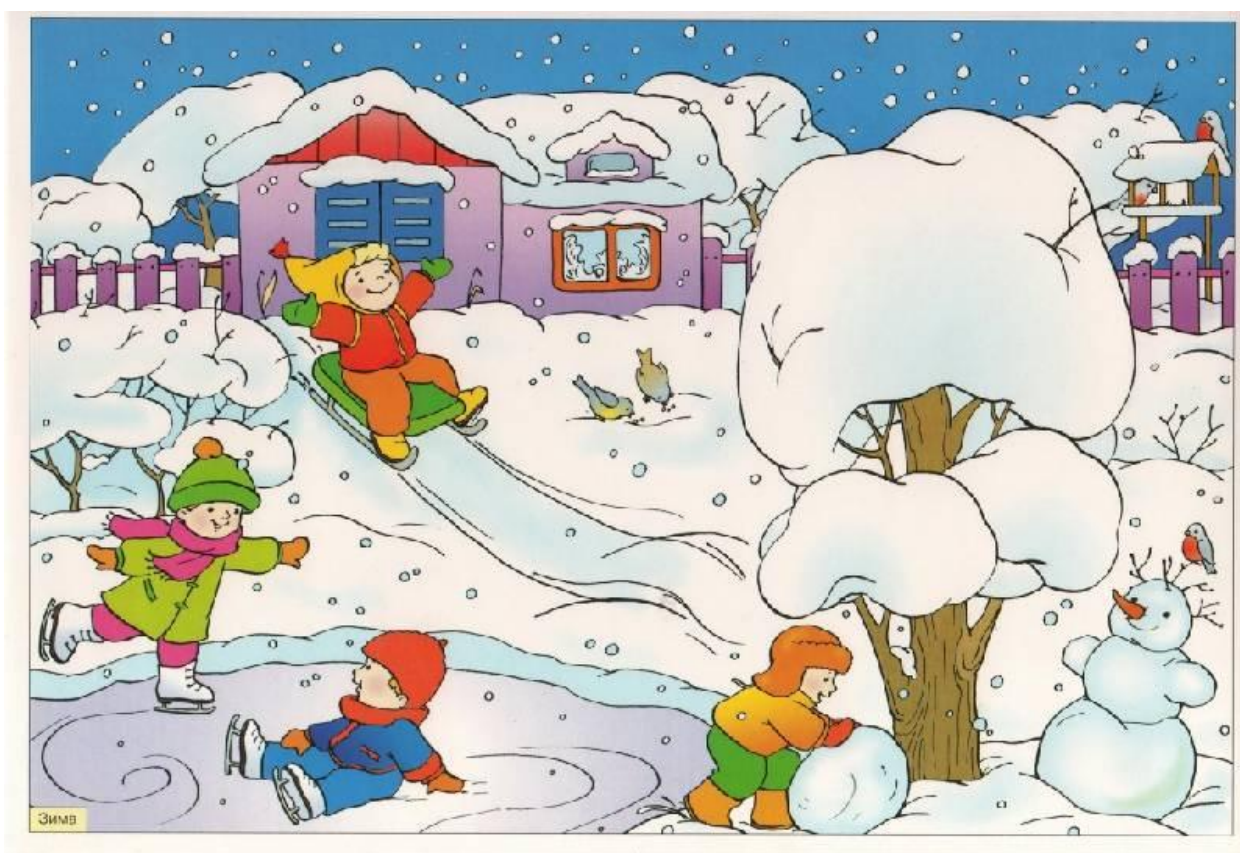
Пела птичка:
— Ти-та-та!

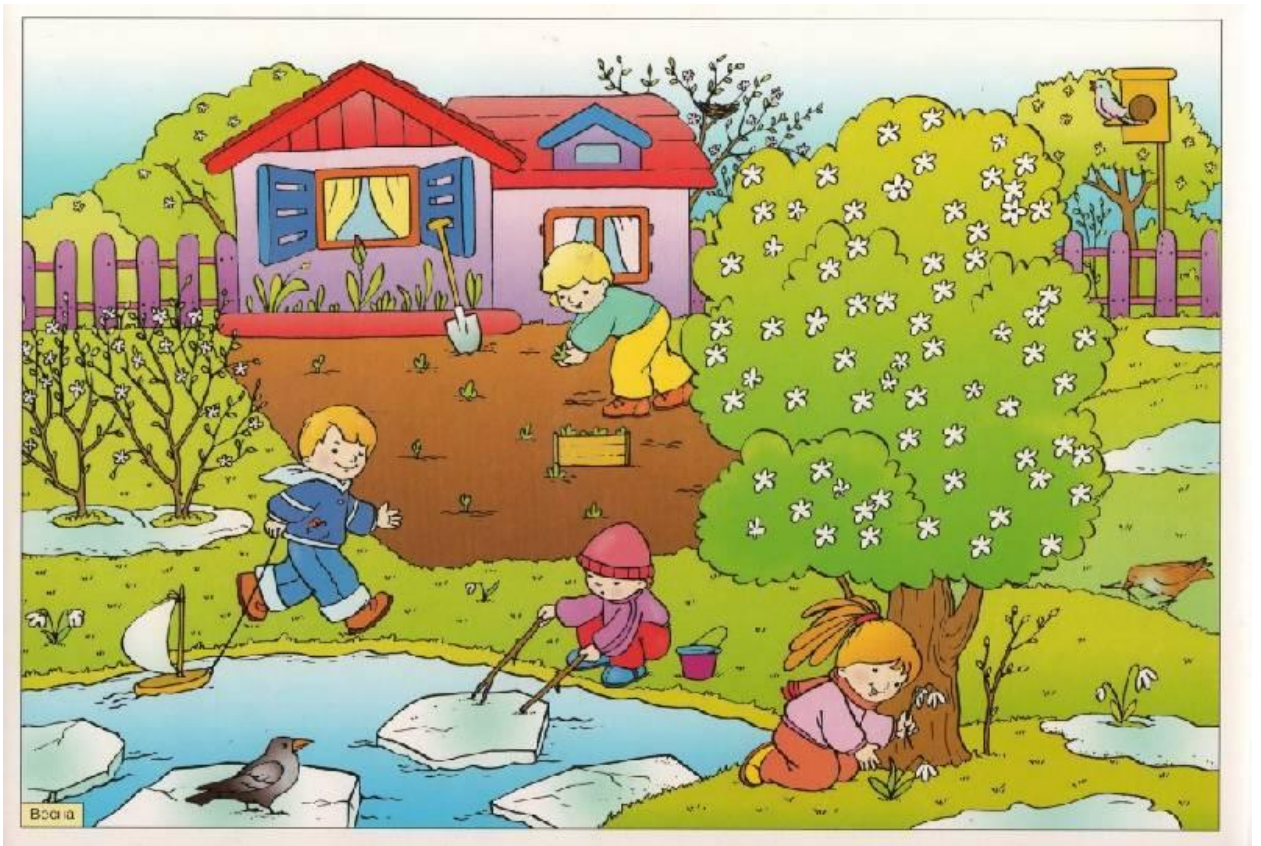
Отгадайте сами,
Почему два кота
Стукнулись носами?

Что было до?



Упражнение №2





Водя

Упражнение №3

ВОР-МУХОМОР



Пустился ёжик в дальний путь.
Устал и вздумал отдохнуть.



На кочку бросил узелок,
А сам под деревом прятался.



Что было дальше, — ты поймёшь.
Понять не может только ёж.

Упражнение №4







Упражнение №5



Упражнение №6





Упражнение №7





ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Конспекты уроков по развитию речи в 4 классе

Конспект проведения урока развития речи в четвертом классе школы глухих

Тема: «Летняя природа»

Цель: Развитие связной речи, расширение активного словарного запаса.

Задачи:

1. Развитие связной речи.
2. Расширение активного словарного запаса.
3. Формирование навыка установления последовательности событий.
4. Формирование навыка составления связного рассказа.
5. Закрепление умения отвечать на вопросы полным предложением.

Оборудование: таблички, картинки, экран, ручки, тетради.

Ход урока

Часть урока	Деятельность педагога	Деятельность детей
Вводная часть Орг. момент	Здравствуйте (за экраном) Какое сегодня число? Какой сегодня день недели? Какой сейчас месяц? Какое сейчас время года? Какой месяц был перед сентябром? Какое время года, было перед осенью? Какой месяц будет после сентября. Какое время года будет после осени? Какой сейчас урок? Кто сегодня дежурный? Дежурный раздай, пожалуйста, тетради. Запишите сегодняшнее число и тему «Летняя природа»	Здравствуйте Сегодня четвертое сентября. Сегодня день недели вторник. Сейчас месяц сентябрь. Сейчас время года осень. Перед сентябром был месяц август. Перед осенью было время года лето. После сентября будет месяц октябрь. После осени будет время года зима. Сейчас урок развития речи. Сегодня я дежурный. (раздает тетради) (записываю число и тему)
Основная часть	Назовите мне летние месяцы.	Июнь, июль, август

	<p>Назовите признаки лета.</p> <p>Чем занимаются ребята летом?</p> <p>Сейчас мы с вами составим рассказ про лето и запишем его в тетрадь (по цепочке каждый говорит одно предложение).</p> <p>Алиса, начинай. Кира, продолжай.</p> <p>Леша, продолжай.</p> <p>Матвей, твоя очередь.</p> <p>Тася, твоя очередь.</p> <p>Алина, продолжай.</p> <p>Алиса.</p> <p>Кира.</p> <p>Леша.</p> <p>Матвей.</p> <p>Тася.</p> <p>Алина.</p> <p>Как мы назовем наш рассказ. Алиса выйди к доске и попробуй пересказать придуманный нами рассказ. Теперь запишем его в тетрадь. Все помнят?</p> <p>Леша, прочитай, что у тебя получилось. Матвей, прочитай свой рассказ. Молодцы. Ребята посмотрите на</p>	<p>Летом все зеленое, цветут цветы, на улице тепло... Летом ребята купаются, загорают, катаются на велосипеде...</p> <p>Я люблю лето. Летом на улице очень жарко. Вокруг много красивых цветов. Летом я люблю кататься на велосипеде. Я летом люблю купаться в речке или озере. Мне нравится гулять в парке летом. Летом мы часто жарим шашлык и ездим отдыхать за город. Мы с мамой и папой в парке катаемся на роликах. Я люблю лето, потому на улице тепло. Летом в городе очень красиво. Летом очень весело.</p> <p>Я люблю лето.</p> <p>Предлагают названия.</p> <p>Пересказывает (если затрудняется, ребята помогают).</p> <p>Да/нет (помогают друг другу). Читает свой рассказ.</p> <p>На картинке я вижу 2 кота.</p>
--	--	--

	<p>картинку. Что вы видите на картинке?</p> <p>Тася, что еще на картинке. Кира, как ты думаешь какое это время года? Почему это лето.</p> <p>Алина, как ты думаешь, что случилось с котами? Ребята, как вы думаете: что было до того, как коты стукнулись носами? Давайте попробуем нарисовать что же произошло до того, как коты стукнулись носами. Молодцы!</p> <p>Покажите ребятам свои рисунки. Посмотрите рисунки, которые нарисовал сам художник.</p> <p>А теперь мы составим рассказ по этим картинкам. На доске висят опорные слова, которые должны присутствовать в тексте. на поляне, среди травы и деревьев, пень, птичка, рыжий, черный, кот, выскочили, улетела, стукнулись, нос.</p> <p>Прочитайте по очереди слова. Если какие-то слова вам не понятны, спросите у меня.</p> <p>Стоял солнечный день. На поляне среди деревьев и травы стоял пень. На пне сидела птичка и пела песенки. Вдруг ее увидели два кота. Они начали подкрадываться к птичке с разных сторон. Вдруг они оба прыгнули. Но птичка увидела их и улетела. А коты стукнулись друг с другом носами. Очень больно котам носы. Птичка летает над котами и веселится.</p>	<p>Я вижу птичку.</p> <p>Я думаю это лето.</p> <p>Деревья и трава зеленый, солнце светит ярко. Я думаю, что коты столкнулись носами. (каждый высказывает, что он думает).</p> <p>Каждый рисует свой рисунок.</p> <p>Каждый по очереди придумывает предложение с опорными словами.</p>
--	--	---

	<p>Давайте придумаем название для этого рассказа.</p> <p>Кто хочет выйти к доске и пересказать этот рассказ.</p>	<p>Дети предлагают название.</p> <p>Поднимают руку.</p>
<p>Заключительная часть</p>	<p>Что мы сегодня делали на уроке?</p> <p>Молодцы! Занимались сегодня хорошо!».</p> <p>Запишите домашнее задание: выучить текст про лето из тетради, придумать рассказ «Как я провел летние каникулы</p>	<p>Мы составляли рассказы.</p> <p>Рисовали, писали.</p>

Конспект проведения урока развития речи в четвертом классе школы глухих

Тема: «Осенняя природа»

Цель: Развитие связной речи, расширение активного словарного запаса.

Задачи:

1. Развитие связной речи.
2. Расширение активного словарного запаса.
3. Формирование навыка составления рассказа-описания по картине.
4. Формирование навыка составления связного рассказа.
5. Закрепление умения отвечать на вопросы полным предложением.

Оборудование: таблички, картинки, экран, ручки, тетради.

Ход урока

Часть урока	Деятельность педагога	Деятельность детей
Вводная часть Орг. момент	Здравствуйте (за экраном) Какое сегодня число? Какой сегодня день недели? Какой сейчас месяц? Какое сейчас время года? Какой месяц был перед сентябрем? Какое время года, было перед осенью? Какой месяц будет после сентября. Какое время года будет после осени? Какой сейчас урок? Кто сегодня дежурный? Дежурный раздай, пожалуйста, тетради. Запишите сегодняшнее число и тему «Осенняя природа»	Здравствуйте Сегодня ... сентября. Сегодня день недели Сейчас месяц сентябрь. Сейчас время года осень. Перед сентябрем был месяц август. Перед осенью было время года лето. После сентября будет месяц октябрь. После осени будет время года зима. Сейчас урок развития речи. Сегодня я дежурный. (раздает тетради) (записываю число и тему)
Основная часть	Ребята перед вами 3 картинки. Рассмотрите их внимательно. Скажите, на какой картинке изображена поздняя осень? Ребята опишите картину, используя слова,	Поздняя осень изображена ... картинке По очереди говорят

	<p>написанные на доске: мокро, сыро, моросит дождь, ненастная погода, хмурое небо, скучно, убирают урожай, опадают листья, грибы.</p> <p>Будем говорить по очереди. Ребята, сейчас давайте посмотрим в окно и скажем какая сейчас погода.</p> <p>Обсуждение.</p> <p>Запишите в тетради ответы на вопросы, написанные на доске.</p> <p>Давайте сначала проговорим устно.</p> <p>Осень (какая?)</p> <p>Небо (какое?)</p> <p>Погода (какая?) Дождь (какой?)</p> <p>Лужи (какие?)</p> <p>Деревья (какие?)... Ребята давайте сейчас, сравним раннюю и позднюю осень, в чем отличие?</p> <p>Какие деревья поздней осенью?</p> <p>Ребята сейчас будем работать в тройках: Алина, Тася и Матвей будут составлять рассказ про позднюю осень. Алиса, Леша и Кира будут составлять рассказа про раннюю осень. Затем будем эти рассказы рассказывать. Какой рассказ получится</p>	<p>предложения.</p> <p>Сейчас осень ранняя, а на картинке поздняя.</p> <p>Небо ...</p> <p>Погода...</p> <p>Дождь (Есть/Нет).</p> <p>Лужи (есть/нет, если есть, то какие).</p> <p>Деревья...</p> <p>Ранней осенью листья только начинают менять цвет.</p> <p>На улице еще не так холодно, как поздней осенью.</p> <p>Поздней осенью чаще идут дожди, чем ранней, а иногда уже начинает пролетать снежок.</p> <p>Поздней осенью дни становятся короче, чем ранней.</p> <p>Поздней осенью деревья стоят голый очень редко, где встретишь висящий на дереве листочек.</p> <p>И т.д.</p> <p>Ребята составляют рассказы. Затем рассказывают их помогая друг другу.</p>
--	---	--

	<p>интереснее, тот и запишем в тетрадь. Какой рассказ вам больше понравился? Давайте запишем его.</p> <p>Молодцы! Дежурный собери тетради на проверку.</p>	<p>Отвечают.</p> <p>Записывают рассказ, чей рассказ записывают, тот помогает.</p>
<p>Заключительная часть</p>	<p>Что мы сегодня делали на уроке?</p> <p>Молодцы! Занимались сегодня хорошо!». Запишите домашнее задание: выучить текст про осень из тетради для пересказа.</p>	<p>Мы составляли рассказы писали.</p>

Конспект проведения урока развития речи в четвертом классе школы глухих

Тема: «Птицы»

Цель: Развитие связной речи, расширение активного словарного запаса.

Задачи:

1. Развитие связной речи.
2. Расширение активного словарного запаса.
3. Формирование навыка составления связного рассказа, отвечая на вопросы подбирать по смыслу недостающие слова, употребляя их в нужной лексической форме.
4. Закрепление знаний о птицах.

Оборудование: таблички, картинки, экран, ручки, тетради, карандаши.

Ход урока

Часть урока	Деятельность педагога	Деятельность детей
Вводная часть Орг. момент	Здравствуйтесь (за экраном) Какое сегодня число? Какой сегодня день недели? Какой сейчас месяц? Какое сейчас время года? Какой сейчас урок? Кто сегодня дежурный? Дежурный раздай, пожалуйста, тетради. Запишите сегодняшнее число и тему «Птицы»	Здравствуйтесь Сегодня ... Сегодня день недели Сейчас месяц Сейчас время года Сейчас урок развития речи. Сегодня я дежурный. (раздает тетради) (записываю число и тему)
Основная часть	Ребята назовите мне птиц, которых вы знаете. Молодцы, очень много птиц вы знаете. Посмотрите, я буду выставлять вам картинки птиц, а вы будете называть их, если вы не знаете что это за птица, я вам помогу. Снегирь, курицы, дятел, утка, гусь, лебедь, воробей, грач, синица, скворец, сова, индюк, перепелка, чайка, ворона, сорока, аист, ласточка.	Каждый по очереди называет птицу. Называют птицу, которая изображена на картинке.

	<p>Теперь мы эти картинки разделим на 2 группы справа мы поставим картинки домашних птиц, а слева диких птиц. Чем отличаются домашние птицы от диких.</p> <p>Кто хочет пойти к доске и выбрать всех домашних птиц, а кто будет выбирать диких? Молодцы! Сейчас я вам загадаю загадки, а вы будите угадывать их. (загадки напечатаны для лучшего понимания детьми, повесить на доску). Это старый наш знакомый: Он живет на крыше дома. Длинноногий, длинноносый, Длинношей, безголосый. Он летает на охоту За лягушками в болото.</p> <p>На шесте -дворец, Во дворце — певец, А зовут его...</p> <p>Чик-чирик! За зернышком прыг! Клюй, не робей! Кто это?...</p> <p>Ты его узнаешь сразу: Черноклювый, черноглазый, Он за плугом важно ходит, Червяков, жуков находит.</p> <p>Непоседа птица эта, Одного с березой цвета: Верещунья, белобока, А зовут ее...</p> <p>Шипит, гогочет, Ущипнуть меня хочет, Я иду, боюсь, Кто это?...</p>	<p>Домашних птиц выращивает человек, он их кормит, поит, ухаживает за ними. Дикие птицы живут, питаются самостоятельно. Без помощи человека.</p> <p>Я хочу. (поднимают руку).</p> <p>Аист</p> <p>Скворец</p> <p>Воробей</p> <p>Грач</p>
--	---	---

	<p>Зимой на ветках яблоки! Скорей их собери! И вдруг вспорхнули яблоки... Да это ж</p> <p>Я пеструшка, я хохлатка. Куд-куда! - кричу я кратко. Кричу, и слышит улица: Снесла яичко ...</p> <p>Ребята давайте сейчас сравним домашнюю птицу и дикую. Возьмем картинки курицы и снегиря. Курица это... птица Снегирь это птица Сейчас, пожалуйста ответьте на мои вопросы. Чем покрыто тело? Какого цвета перья? А перья у курицы бывают только красного цвета или нет? А какого еще цвета бывают перья у курицы. Где живет?</p> <p>Давайте прочитаем текст, написанный на доске, и вставим пропущенные слова.</p> <p>Тело курицы покрыто (чем?), . . . и у снегиря тело тоже покрыто(чем?) ... У курицы перья (какого?) . . . цвета, а у снегиря (какого?) . . . цвета. Курица живет (где?), . . . а снегирь живет(где?) Курица питается (чем?) . . . , а снегирь питается (чем?) Что мы делали?</p> <p>Молодцы! Давайте запишем этот текст в тетрадь. Сейчас нарисуйте в тетрадях снегиря и курицу. Молодцы! Дежурный собери тетради на проверку.</p>	<p>Сорока</p> <p>Гусь</p> <p>Снегири</p> <p>Курица</p> <p>Домашняя Дикая</p> <p>Тело покрыто перьями. У курицы перья красного цвета.</p> <p>Нет</p> <p>Курица живет в курятнике, за ней ухаживает человек. Снегирь живет на улице, на деревьях. Тело курицы покрыто (чем?)</p>
--	---	--

		<p>перьями и у снегиря тело тоже покрыто(чем?) перьями. У курицы перья (какого?) белого и черного цвета, а у снегиря красного, серого и черного цвета. Курица живет (где?) в курятнике, а снегирь живет (где?) в лесу. Курица питается (чем?) зерном, а снегирь питается (чем?) ягодами.</p> <p>Мы читали рассказ и вставляли в него пропущенные слова.</p> <p>Записывают текст в тетрадь. Рисуют рисунки.</p>
Заключительная часть	<p>Что мы сегодня делали на уроке?</p> <p>Запишите домашнее задание: сравнить гуся и сороку, составить рассказ по образцу, что мы делали в классе, зарисовать.</p>	<p>Мы составляли рассказ, писали, рисовали.</p>

Конспект проведения урока развития речи в четвертом классе школы глухих

Тема: «Интересный случай»

Цель: Развитие связной речи, расширение активного словарного запаса.

Задачи:

1. Развитие связной речи.
2. Расширение активного словарного запаса.
3. Формирование навыка составления связного рассказа по серии сюжетных картин.

Оборудование: таблички, картинки, экран, ручки, тетради, карандаши.

Ход урока

Часть урока	Деятельность педагога	Деятельность детей
Вводная часть Орг. момент	Здравствуйте (за экраном) Какое сегодня число? Какой сегодня день недели? Какой сейчас месяц? Какое сейчас время года? Какой сейчас урок? Кто сегодня дежурный? Дежурный раздай, пожалуйста, тетради. Запишите сегодняшнее число и тему «Интересный случай»	Здравствуйте Сегодня ... Сегодня день недели Сейчас месяц Сейчас время года Сейчас урок развития речи. Сегодня я дежурный. (раздает тетради) (записываю число и тему)
Основная часть	Ребята, посмотрите на картинки, что вы видите? Как вы думаете, какая картинка 1,2,3,4? Теперь, когда мы установили порядок картинок, давайте составим по ним рассказ. Как вы думаете, как мы назовем наш рассказ? Будем составлять предложения по цепочке. Алиса начинай.	Первая картинка та, на которой изображено.... Мы назовем наш рассказ «Интересный случай». Был жаркий летний день. Мальчик пошел на рыбалку.

	<p>Молодцы хороший рассказ у нас получился. Матвей перескажи рассказ еще раз, а мы будем тебе помогать и записывать его в тетрадь. Ребята скажите, был ли у вас в жизни какой-нибудь интересный случай? Расскажите нам его.</p> <p>Молодцы ребята.</p>	<p>Забросил удочку и стал ждать. Мимо проходила женщина в шляпе и собирала полевые цветы. Рядом с ней бежала собака. Мальчику попала рыба. Он стал ее доставать и когда вытянул, рыба оказалась большая. Женщина удивилась что такая рыба водится в пруду. Мальчик снял рыбу с крючка и стал снова забрасывать удочку. Когда он размахнулся то на крючок зацепилась шляпа женщины. И он ее закинул в пруд. Собака достала шляпу из пруда.</p> <p>Да</p> <p>Каждый рассказывает свой интересный случай.</p>
<p>Заключительная часть</p>	<p>Что мы сегодня делали на уроке? Запишите домашнее задание: записать в тетрадь свой интересный случай, нарисовать к нему картинку</p>	<p>Мы составляли рассказ, писали.</p>