

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ НЕСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Работу выполнила:
студентка 542 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Дошкольная дефектология»
Кондратьева Диана Петровна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О.Р. Ворошнина

«__» _____ 2017 г.

Руководитель:
канд. психол. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и психологии
Ворошнина Ольга Руховна

(подпись)

ПЕРМЬ
2017г.

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретическое обоснование проблемы исследования языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.....	6
1.1. Характеристика языковой способности детей, ее роль и место в развитии речи ребёнка.....	6
1.2. Развитие речи неслышащих детей в онтогенезе.....	12
1.3. Анализ коррекционно-педагогических систем развития языковой способности.....	17
1.4. Клинико-психолого-педагогическая характеристика неслышащих детей младшего дошкольного возраста.....	20
Выводы по первой главе.....	27
Глава II. Прикладные аспекты изучения проблемы исследования языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.....	29
2.1. Организация констатирующего эксперимента.....	29
2.2. Разработка методики диагностики языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.....	29
2.3. Анализ результатов диагностики языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.....	32
2.4. Применение психолого-педагогических условий для развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.....	36
Выводы по второй главе.....	54
Заключение.....	56
Библиографический список.....	59
Приложения.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Важную роль в развитии речи на ранних этапах развития занимает слух. Глубокое нарушение слуховой функции или ее потеря в раннем возрасте, коренным образом меняет все развитие ребёнка [42]. Особенности психического развития незлышащих детей становились предметом исследований многих отечественных ученых: Р. М. Боскис [5], Г. Л. Выгодской [8], А. А. Катаевой [18], Б. Д. Корсунской [21], Э. И. Леонгард [25], Л. П. Носковой [34], Т. В. Розановой [44], Ж. И. Шиф [55] и др.

Нарушение слуха имеет системный характер. Вторичные отклонения проявляются в недоразвитии или полном отсутствии речи, нарушении ориентировки в предметной действительности, своеобразии развития восприятия, мышления, внимания и в итоге – неполноценное развитие личности в целом [48].

При речевом развитии незлышащих дошкольников необходимо учитывать такое явление, как языковая способность. Она проявляется как особая речевая активность, которая помогает ребёнку овладеть родным языком. Это, своего рода, «чувство языка» может возникнуть при постоянном нахождении ребёнка в насыщенной речью среде.

Проблему языковой способности изучали многие отечественные ученые: Е. Д. Божович [4] , А.Р. Лурия [28], А.В. Запорожец [15], А.А. Леонтьев [26], С.Л.Рубинштейн [45], А.М. Шахнарович [54], А.Г. Арушанова [1], Г.П. Белякова [2], Е.С. Кубрякова [22], О.С.Ушакова [52], А.И. Максаков [29], Ф.А. Сохин [47], Л.А. Головчиц [10], А.А. Катаева [18], Л.П. Носкова [34], Ж.И. Шиф [55] и другие. По их мнению, языковая способность - это базовая способность как интегральное образование развивается прижизненно, а не является врождённой, хотя предпосылки к её возникновению, органические и биологические задатки у ребёнка имеются. Ее формирование тесно связано с развитием коммуникативной, интеллектуальной, символической, ритмической и других способностей. Анализ работ отечественных авторов позволяет сделать вывод, что накоплен

значительный фактический материал о том, что такое языковая способность, о ее роли и месте в развитии речи ребёнка.

К сожалению, до настоящего времени неразработанными остаются содержание и методы работы по развитию языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. Эти вопросы в большей части раскрыты теоретически, в практическом плане раннее развитие языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста остается не разработанными.

Таким образом, проблема формирования языковой способности у неслышащих детей является актуальным вопросом исследования в современной сурдопедагогике. Для успешного продвижения в развитии речи, необходимо преднамеренно развивать у неслышащих дошкольников языковую способность.

На основе изложенного, мы выдвигаем проблему исследования – какова может быть методика развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста?

Объект - коррекционно-педагогический процесс развития языковой способности неслышащих детей.

Предмет – психолого-педагогические условия развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

Контингент – неслышащие дети младшего дошкольного возраста.

Цель – теоретическое и экспериментальное обоснование методики развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

Методы исследования – анализ и подбор литературных источников, теоретическое и экспериментальное исследование.

Задачи:

1. изучить литературу по проблеме исследования;
2. обосновать актуальность исследования;

3. проанализировать методики развития языковой способности неслышащих детей;
4. разработать методику изучения языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста;
5. изучить языковую способность неслышащих детей младшего дошкольного возраста;
6. проанализировать результаты изучения языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста;
7. разработать коррекционно-развивающую работу по развитию языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ НЕСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Характеристика языковой способности детей, ее роль и место в развитии речи ребёнка

Для нашего исследования одним из базовых является понятие языковой способности. Поэтому закономерным будет подробное рассмотрение данного понятия. Анализ работ отечественных авторов позволяет сделать вывод, что накоплен значительный фактический материал о том, что такое языковая способность, о ее роли и месте в развитии речи ребёнка. На сегодняшний день существует несколько научных концепций к исследованию языковой способности дошкольников.

Сторонники *психологической* концепции (Е.Д. Божович [4], М.И. Лисина [27], А.Р. Лурия [28], Е.Д. Негневицкая [33] и др.) рассматривают языковую способность как совокупность развитых у ребёнка речевых умений и навыков, которые позволяют понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и правилами русского языка. В данной концепции ученые говорят о формировании речевого навыка как о правильном построении и реализации речевого высказывания ребёнком, а развитие речевого умения подразумевает подчинение формы речевого высказывания задачам коммуникации.

На основании исследований А.В. Запорожца [15], А.А. Леонтьева [26], С.Л. Рубинштейна [45] можно представить алгоритм формирования механизма языковой способности в следующем виде:

ЗАДАТКИ - потребность - ОБЩЕНИЕ - ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ -
ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ - «чувство языка» - языковая компетенция.

Многие исследователи подчеркивали, что для развития языковой способности благоприятными условиями являются: постоянное общение с

другими людьми и своевременная педагогическая помощь в сензитивный период – в младшем дошкольном возрасте.

С самого рождения у ребёнка начинает формироваться ряд фундаментальных психических способностей, в том числе и языковая способность [28]. По мнению отечественных ученых, эта базовая способность развивается в течение жизни, а не является врожденной. Хотя предпосылки к её возникновению, органические и биологические задатки, у ребёнка имеются. Как и другие психологические способности, языковая способность является, своего рода, вводным навыком, необходимым для будущего развития и использования речи.

Таким образом, под воздействием общения с окружающими людьми, у ребёнка формируется языковая способность. Ее отличительной чертой считается отображение в языковых формах реальных отношений: предметных, орудийных, коммуникативных и др. В связи с этим предметная и познавательная деятельность является вторым, не менее важным, условием развития языковой способности.

С точки зрения *психолингвистической* концепции, языковая способность является частью модели языка, наравне с речевой деятельностью и языковой системой. По А. А. Леонтьеву [26] языковая способность определяется как комплекс психологических и физиологических условий, которые обеспечивают овладение, использование и правильное понимание языковых знаков.

А. М. Шахнарович предполагает, что лишь психолингвистический анализ речевой деятельности в различных аспектах её осуществлений, может дать ответ на вопрос о том, что такое языковая способность.

В психологической интерпретации языковая способность – это комплекс отличительных качеств личности, обеспечивающий успешное освоение какой-либо деятельности. Это необходимо учитывать при рассмотрении того, как человек осваивает речевую деятельность –

своеобразную форму снабжения его коммуникации с окружающими людьми [54].

Согласно позиции *педагогического* подхода (А.Г. Арушанова [1], Г.П. Белякова [2], Е.С. Кубрякова [22], А.И. Максаков [29], Ф.А. Сохин [47], О.С. Ушакова [52] и др.) способность к языку является своеобразной формой познавательной и речевой активности, которая может проявляться в креативном использовании усвоенных ранее средств речевого общения.

В *коррекционной педагогике* понятие языковой способности нашло отражение в работах Л.А. Головниц [10], А.А. Катаевой [18], Л.П. Носковой [34], Ж.И. Шиф [55] и др. В их работах было установлено, что развитие способности к языку представляет собой равнодушное отношение к речевому поведению людей в различных коммуникативных ситуациях и к самой языковой системе, как особенная активность в освоении и использовании речевых средств с целью установления контакта с другими людьми и обозначения предметов, их действий и качеств.

Следовательно, в определении понятия языковой способности лежит, в первую очередь, сам психофизический механизм, предоставляющий понимание, представление и воссоздание речевых единиц.

Следующий немаловажный аспект – это умение соотносить речевые действия с предметными отношениями и умение подражать и обобщать предметные и речевые действия. Другими словами, языковая способность является особой активностью, освоенной в окружающей среде, и требующей творческого использования речевых средств; это возможность интуитивно «угадывать» смысл слов и выражений, а также верно применять их в коммуникативных ситуациях [7].

В исследовании языковой способности много разных вопросов, и одним из них является вопрос о природе её возникновения. По этому вопросу есть два противоположных мнения.

Первая точка зрения представлена Н. Хомским. Он говорит, что языковая способность «заложена» в человека. Она является генетически

наследуемым образованием. При рождении «заложенный» материал беден, но он обогащается при развитии человека, по мере расширения круга общения, «с возрастом и упражнением» [53].

Вторая точка зрения выдвинута в исследованиях, берущих начало в психологической школе Л.С. Выготского. Она гласит о том, что языковая способность, по природе возникновения, социальное образование. Она развивается под воздействием социальной среды. В первую очередь, от общения в различных коммуникативных ситуациях, в совместной деятельности людей [9].

Законы воспроизведения системы языка индивида могут формироваться только в общении посредством языка. Только при общении с окружающими людьми возможно развитие системы, которая обеспечивает это общение. А для взаимодействия с окружающими людьми и для осуществления совместной деятельности необходимо общение. Социальное взаимодействие возникает в той функциональной системе, в качестве которой выступает языковая способность.

В исследованиях онтогенеза речи, учеными раскрывается именно социальный, а не врожденный характер языковой способности. Например, механизм гуления, который есть у глухих детей, является врожденным, однако он никогда не переходит в лепет, если отсутствуют воспринимаемые на слух реакции взрослых, т.е. влияние социальной среды. Следовательно, источником развития языка является деятельность, а не врожденная схема.

Исследования А. Картера показывают, языковые явления имеют неязыковую основу [54]. Внеязыковая действительность – предметная деятельность, определяет ход развития способности к языку. Овладевая языком, человек присваивает его как часть объективной действительности, как способ знакового поведения. Этот активный процесс обуславливается потребностями в общении, социальной жизнью. С рождения ребёнок попадает в социальные условия, предполагающие взаимодействие с окружающими людьми. Все это может обеспечиваться речевым общением.

Таким образом, активное речевое взаимодействие и предметная деятельность оказываются наиболее эффективными средствами усвоения языка.

В развитии языковой способности соединяются речевое и познавательное развитие. Но это происходит неравномерно. Например, способность иметь суждение о языке появляется намного позже, чем языковая. По мере развития у ребёнка складывается способность оценивать правильность высказываний, сравнивать их содержание, понимать двусмысленные выражения. Это показывает, что развитие способности к языку идет по пути обогащения имеющихся компонентов.

Таким образом, языковая способность это функциональная система элементов и правил их выбора. Процесс развития речи в онтогенезе определяется как развитие связи между языковыми средствами и действительностью. Они формируются по мере развития ребёнка, расширения круга общения, коммуникативных ситуаций, предметной деятельности.

Не менее важным вопросом являются и компоненты языковой способности. Сторонники лингвистического похода выделяют следующие компоненты: фонетико-фонологический; синтаксический; лексико-семантический. Каждому возрастному периоду соответствует отдельный компонент. В норме у детей 3-4 лет ведущим является фонологический компонент. В 4-5 лет он обеспечивает появление ориентировки на морфемный состав слова и грамматическую значимость его компонентов, и ведущим становится синтаксический компонент. Это в свою очередь обеспечивает расширение коммуникативных и познавательных возможностей детей, и с 6 лет, когда слово становится знаком, замещающим собою предмет, ведущим становится семантический компонент. В 6-7 лет начинается обучение навыкам звуко-буквенного анализа, и опять ведущее место занимает фонологический компонент наравне с семантическим [52].

Е. Д. Божович выделяет в ее сложноорганизованной структуре два основных компонента:

1) данные речевого опыта, накопленного ребёнком в процессах общения и деятельности, который включает а) практическое владение родным языком; б) эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке.

2) знания о языке, включающие категориальные характеристики языковых единиц различных уровней и приемы их анализа и описания, усвоенные в ходе специально организованного обучения [4].

Л.П. Носкова в качестве компонентов языковой способности выделяет восприятие словесной информации, прослеживание предметных и речевых действий, ассоциирование предметных отношений с языковыми, подражание ребёнку взрослому в выполнении различных движений и действий; улавливание аналогий и регулярностей в речевых средствах в соотнесении с системой языка; воспроизведение речевых высказываний по образцу, символизацию [35].

На наш взгляд, если рассматривать языковую способность с точки зрения коррекционной педагогики, то точка зрения Л.П. Носковой наиболее соответствует и полно раскрывает понятие «языковая способность» конкретно у неслышащих детей т.к. языковая способность рассматривается как совокупность развитых у неслышащего ребёнка речевых умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Итак, под влиянием окружающей среды у ребёнка постепенно формируется языковая способность, природой зарождения которой является общение с окружающими людьми и предметная деятельность. Языковая способность определяется как часть модели языка, совместно с речевой деятельностью и языковой системой. Отличительной чертой языковой способности является отражение в языковых формах реальных отношений.

1.2. Развитие речи неслышащих детей в онтогенезе

Для правильного понимания особенностей формирования языковой способности неслышащих детей, нам необходимо разобраться в особенностях становления развития речи в онтогенезе. Это необходимо для определения эффективной коррекционно-педагогической работы.

Проблемы формирования языковой способности у неслышащих дошкольников изучали многие ученые — Ф.Ф.Рау [43], С.А.Зыков [16], Р.М.Боскис [5], И.М.Соловьев [46], Ж.И.Шиф [55], Е. П. Кузьмичева [23], Л.П.Носкова [38] и другие. Они указывали, что в сравнении со сверстниками, не имеющими нарушения слуха, глухие дети имеют иные условия формирования речи. Невозможность восприятия голоса и устной речи уже на первых месяцах жизни не формирует предпосылок для последующего развития речи. Но, не смотря на это, у младенцев с нарушением слуха наблюдается большое количество голосо-артикуляционных реакций [10].

Отсутствие слуха не сразу оказывает влияние на голосовые и артикуляционные реакции ребёнка. В самые первые месяцы жизни отличия между глухими и слышащими почти не проявляются [43]. Крик и гуление неслышащего ребёнка резко не отличают его от слышащего. При голосовых реакциях малыш испытывает вибрационные и кинестетические ощущения, вызывающие у него положительные эмоции и стимулирующие голосо-артикуляционные реакции. Но появляющийся лепет, у неслышащего малыша, постепенно исчезает в связи с невозможностью воспринимать на слух речь окружающих и контролировать собственное произношение. И к 1,5 годам они замолкают [10]. Если этого не предотвратить, то в дальнейшем у ребёнка будет трудно сформировать нормальные характеристики голоса. Тогда как у слышащих детей, лепет постепенно усложняется, в лепете появляются новые звуки, звукосочетания. Он соотносит произносимые им звуки с теми, которые слышит в речи окружающих его людей. Ребёнок учится подгонять свои артикуляции так, что бы они были похожи на звуки окружающей речи. Малыш начинает произносить ряд слогов, являющимися

основой для появления первых слов [19].

Ранний лепет и гуление неслышащих детей отличаются от нормально слышащих сверстников. Леве А. писал, что «у глухих эти звуки более монотонные, в них нет подражания интонации голоса матери. У детей с тяжелыми нарушениями слуха не происходит дальнейшего развития лепета и его перехода на следующую стадию канонического лепета» [24]. Все это указывает на задержку развития генетически обусловленных предпосылок к овладению языком у глухих детей на первом году жизни. Отсюда следует, что формированию языковой способности наносится значительный ущерб, если с первого года жизни не заниматься с глухими детьми.

У слышащих детей в период до 1,5 лет возникают представления о слове как о сигнале (символе), который обозначает разные предметы, действия, их свойства. Появляются начальные представления о связи слов в предложении. Все это составляет основу для последующего развития фразовой и связной речи. В этот период малыш начинает соединять слова и произносить первые предложения, состоящие из 2 слов. Это создает базу для развития произносительных навыков и быстрого роста активного словаря ребёнка. Из-за отсутствия слуха глухой ребёнок не осваивает даже небольшое количество слов, которое возникает у слышащих детей в конце первого — начале второго года жизни [20].

У детей с нарушением слуха устная речь не формируется. Однако, на основании данных Е. Ф. Рау и Ф. Ф. Рау, у них даже без специального обучения возникают различные голосовые и артикуляционные реакции — различные нечленораздельные звуки (мычание, кряхтение), восклицания [42]. Эти реакции используются для привлечения внимания взрослых или связаны с эмоциями ребёнка. У глухих малышей отмечаются естественный смех и плач, звонкие голоса. Случается, что в играх воспроизводятся отдельные звуки, имеющие характер речевых вокализаций. В общении, использованные звуковые сочетания получают дополнительные стимулы, и иногда ребёнок применяет их для обозначения предметов или действий. Но это мало похоже

на слова родного языка и их понимает только круг близких людей. Обычно эти звуко сочетания используются совместно с невербальными средствами общения: взглядами, естественными жестами и др. Некоторые дети обращают внимание на лицо и губы, пробуют подражать артикуляции взрослого. Вероятнее всего это возможно при поддержании и стимулировании у ребёнка интереса к речи. С возрастом, без обучения ребёнка, количество голосовых реакций сокращается, они становятся однообразными, в некоторых случаях полностью исчезают [3].

Из этого можно сделать вывод: чем больше глухой ребёнок успел накопить речевого опыта в раннем возрасте, тем легче у него будет протекать развитие речи в дальнейшем. Период раннего возраста сензитивен к формированию механизмов восприятия речи и складыванию произносительных навыков. Развитие речи позволяет включить глухого ребёнка в естественное общение с другими людьми.

Общение неслышащих детей с окружающими людьми осуществляется при помощи предметных действий, естественных жестов (чаще всего указательного), мимики в сочетании с вокализациями. Ориентируясь на мимику взрослого, его взгляда, действий с предметами, дети, иногда, адекватно реагируют на некоторые обращения [5].

Невозможность восприятия устной речи взрослого негативно влияет на развитие способности общения глухих детей. При изучении средств дословесной коммуникации глухих детей младенческого и раннего возраста, Е. И. Исенина выделила некоторые их особенности [17]. Это более позднее формирование разных типов взглядов, имеющих коммуникативную направленность (взгляд, ищущий оценку и соединяющий), отставание в формировании жестов, ситуативный характер коммуникативной деятельности.

Некоторые необученные старшие дошкольники начинают осознавать свои речевые проблемы, очень неохотно идут на общение с новыми людьми, уходят от контактов с взрослыми и слышащими детьми [13].

Таким образом, главными компонентами процесса общения неслышащего ребёнка являются жесты, мимическая экспрессия, взгляды, изменение позы. Они сопровождаются голосовыми реакциями – лепет, вокализации.

Отличительной особенностью неслышащих детей является примерно одновременное усвоение ими нескольких видов речи – словесной (устной и письменной), устно-дактильной и жестовой. Л.С. Выготский называл это явление полиглоссией [9].

Словесной же речь неслышащие дошкольники могут овладеть только в условиях специального обучения. С опорой на зрительное восприятие, подкрепленное речевыми двигательными ощущениями, дети познают речь. У неслышащих дошкольников нет возможности улавливать интонационно-выразительные средства речи, воспринимать на слух образцы речи, подражание которым определяет развитие речи ребёнка с сохранным слухом.

Ж. И. Шиф были выделены психологические условия овладения речью неслышащими дошкольниками в отличие от слышащих [55]. Она подчеркивает, что развитие речи детей с нарушенным слухом происходит в процессе овладения различными видами деятельности. Процесс усвоения языка определяется как процесс становления различных видов речевой деятельности (устной, письменной, устно-дактильной). При этом развивается импрессивная и экспрессивная речь. В отличие от слышащих сверстников, глухие дети имеют другие сенсорные основы формирования первичных образов слов. У детей с сохранным слухом первичным образом слова становится слуховое восприятие, у неслышащих детей – зрительное, подкрепленное двигательными ощущениями (артикуляция, дактилирование, письмо).

Также большое внимание уделяется развитию остаточного слуха. Ф. Ф. Рау [42] и Е. П. Кузьмичева [23] считали главной задачей работы по совершенствованию речевого слуха - развитие у глухих детей остаточного слуха, на базе которого создается слухо-зрительная основа восприятия

устной речи.

Не менее важная особенность, отличающая глухих детей от слышащих, выделена Ж. И. Шиф — разный порядок анализа речевого материала [55]. При овладении речью, ребёнок с сохранным слухом, схватывает фонетический образ слова, делит его на слоги, морфемы, затем на звуки. У глухих детей последовательность другая. Зрительное восприятие написанных слов дает им 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 [5].

И наконец, необыкновенны и неблагоприятны у неслышащих по сравнению со сверстниками с сохранным слухом условия формирования речедвигательных навыков. Произношение находится в тесной связи с нарушением слуха, поэтому его развитие оказывается сложным процессом. Кроме того, общение глухих при помощи устной речи остается ограниченным даже в условиях наилучшей организации обучения.

Таким образом, в развитии речи глухих детей ярко выступают их отличительные особенности в сравнении со слышащими сверстниками. Это более поздние сроки начала овладения словесной речью, параллельное усвоение нескольких видов речи, трудности в овладении словарным составом и грамматическим строем словесной речи. Все это оказывает неблагоприятное влияние на становление других познавательных процессов, в первую очередь мышления, а также на становление личности детей в целом.

1.3. Анализ коррекционно-педагогических систем развития языковой способности

В сурдопедагогике проблема развития языковой способности затрагивается в работах Л.А. Головчиц [10], А.А. Катаевой [18], Л.П. Носковой [37], Ж.И. Шиф [55], Е.Г. Речицкой [51]. Анализ работ отечественных авторов позволяет сделать вывод, что накоплен значительный фактический материал о том, что такое языковая способность, о ее роли и месте в развитии речи ребёнка.

Но выяснилось, что конкретной методики развития языковой способности, именно у неслышащих младших дошкольников, нет. Также нет и содержания, и методов работы, направленных на развитие интересующей нас способности. Нам удалось найти лишь предполагаемые направления, в которых следует проводить работу и общие рекомендации по развитию языковой способности. Мы постарались проанализировать их и сделать общие выводы о том, как должно происходить развитие языковой способности у неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

Л.А. Головчиц выделяет развитие языковой способности как одно из направлений работы по развитию речи. Она считает, что развитие языковой способности глухих детей связано, в первую очередь, со становлением своеобразной активности, готовности к восприятию речи, подражанию речи взрослого, осваиванию новых слов и выражений, их применению, не смотря на их несовершенство, в реальных коммуникативных ситуациях, с дополнительным использованием жестов, предметных действий [10]. По ее мнению, развитие языковой способности на различных годах обучения предполагает становление различных речевых умений.

Она выделяет несколько важных направлений в работе по развитию языковой способности. Первое из них – это развитие разных видов восприятия: слухового, зрительного, тактильно-вибрационного. Особое значение Л.А. Головчиц придает созданию условий для развития слухового и слухо-зрительного восприятия речи, а также улучшению восприятия

звуковой и ритмико-интонационной стороны речи.

Для развития языковой способности считается необходимым использовать игры, нацеленные на развитие зрительного внимания и восприятия. Для начала важно привлечь и научить удерживать внимание ребёнка на лице говорящего собеседника, его мимике, предметных и речевых действиях.

Не менее важно для развития языковой способности научить ребёнка подражать действиям с предметами, игровым и речевым действиям. Предлагается целенаправленно обучать ребёнка подражанию артикуляции педагога, произнесению лепетных и полных слов по подражанию. Для этого организуются соответствующие игры.

Необходимо развивать у ребёнка навыки отраженного и сопряженно-отраженного проговаривания, как базы для последующего самостоятельного использования речи. Самостоятельная речь ребёнка должна поощряться на всех этапах обучения, не смотря на ее несовершенство. Речевая активность ребёнка поддерживается и стимулируется.

Для развития языковой способности считается необходимым организация деятельности, интересной ребёнку. Для этого на занятиях применяются игры, рисование, конструирование, действия с реальными предметами.

На всех годах обучения глухого ребёнка в качестве одного из компонентов языковой способности выступает символизация. Она служит переходом между предметом и словом. В обучении используются различные картинки, рисунки, фигуры, схемы, стрелки. Они должны подкреплять и расширять значения слов. Важное значение придается использованию воображаемых ситуаций, действий с предметами-заместителями. Это помогает сделать значение слова более обобщенным.

В «Методике развития речи дошкольников с нарушениями слуха» Л.П. Носковой и Л.А.Головщиц основным методическим приемом развития языковой способности считается применение языка в реальных ситуациях

общения [34]. Рекомендуется отрабатывание речевого материала в различных формах знакового оформления – в буквах, артикулемах, дактилемах. Считается, что развитие языковой способности связано с активизацией ряда других способностей, таких как двигательная, подражательная, сенсорно-перцептивная, символическая, ритмическая, интеллектуальная.

Важнейшим условием развития языковой способности считается моторное развитие ребёнка, развитие различных типов восприятия и ощущения качеств окружающих предметов, становление предметной деятельности.

Е.Г. Речицкая считает, что для развития языковой способности помогает постоянное использование языка, вплетающегося в предметную деятельность. Ребёнок должен говорить, не имея в запасе полноценных речевых средств. Ребёнок должен «купаться» в языке, находится в насыщенной речью среде [51].

Таким образом, до настоящего времени неразработанными остаются содержание и методы работы по развитию языковой способности незлышащих детей младшего дошкольного возраста. Эти вопросы в большей части раскрыты теоретически, в практическом плане раннее развитие языковой способности незлышащих детей младшего дошкольного возраста остаются не разработанными.

На основании анализа существующих рекомендаций, нам удалось выяснить приоритетные направления работы и условия развития языковой способности. Для развития у незлышащего ребёнка способности к языку необходимо развивать у него умение воспринимать речь в разных формах – на слух, зрительно, слухо-зрительно, развивать внимание, моторное развитие, научить подражать речевым действиям и средствам, развивать навыки отраженного и сопряженно-отраженного проговаривания, развивать умение соотносить символизацию с обозначенным содержанием.

В качестве важных условий развития языковой способности выступает создание насыщенной речью среды, окружающей ребёнка, т.к языковая

способность может развиваться только во время использования речи в различных ситуациях общения, в предметной деятельности. Необходимо организовать деятельность, интересную ребёнку, создать мотивацию к общению. Не менее важным считается поддерживать речевую активность ребёнка и поощрять ее, несмотря на несовершенство речи.

1.4. Клинико-психолого-педагогическая характеристика неслышащих детей младшего дошкольного возраста

Нарушение слуховой функции в раннем возрасте оказывает огромное влияние на развитие ребёнка. В структуре развития неслышащих детей наряду с первичным нарушением слуха оказывается своеобразие в становлении всех психических процессов. Особенности развития психики неслышащих детей становились предметом исследований многих отечественных ученых: Р. М. Боскис [5], Г. Л. Выгодской [8], А. А. Катаевой [18], Б. Д. Корсунской [21], Э. И. Леонгард [25], Л. П. Носковой [34], Т. В. Розановой [44], Ж. И. Шиф [55] и др.

Особенности развития познавательной сферы.

В младшем дошкольном возрасте, так же как у их слышащих сверстников, у детей с недостатками слуха, непроизвольное *внимание* является ведущим, как наиболее простой исходный вид. Внимание у ребенка привлекается новыми, интересными и необычными для ребёнка предметами и явлениями.

Для глухих детей свойственно более позднее формирование произвольного и опосредствованного внимания. Это может быть обусловлено более поздним усвоением навыков использования средства организации внимания и управления им. Для глухих детей наибольшее значение имеет зрительное восприятие. Поэтому основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор, это и порождает наличие особенностей в развитии внимания. Глухие дети

быстрее и больше утомляются, т.к. им приходится постоянно сосредотачивать внимание на лице говорящего и руке при использовании дактиля. От этого происходит усиление неустойчивости внимания. Устойчивость и объем внимания у детей с нарушенным слухом развивается более медленно, чем у слышащих сверстников [50].

У неслышащих детей отмечаются трудности с переключением внимания. Детям с нарушением слуха нужно больше времени на «вработывание», что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок. Внимание неслышащих детей в большей степени, чем их слышащих сверстников, зависит от выразительности материала: они легче различают фигурный материал, поэтому и работают с ним лучше всего [39].

Таким образом, развитие внимания у неслышащих детей заключается в формировании произвольного внимания как осознанного и контролируемого, в становлении основных свойств внимания, таких, как устойчивость, распределение, переключаемость.

В развитии всех видов *ощущений и восприятий* у глухих детей имеются своеобразные особенности. Для компенсации нарушений слуха важное значение имеет зрительное восприятие. Исследование К.И.Вересотской показало, что у неслышащих детей наблюдается замедленное узнавание предметов [3].

По данным А. А. Венгер и А. Л. Венгер, неслышащие дети могут различать многие предметы по форме. Это доказывает компенсаторные возможности развития восприятия у детей с недостатками слуха, особенно о возможности формирования у них такого свойства восприятия, как осмысленность [3].

Н.В.Яшковой выявила, затруднения глухих детей в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между изображенными предметами; у них имеются трудности в

восприятии предметов в движении в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений; дети не узнают зашумленные предметы [56].

Таким образом, у глухих детей зрительное восприятие развивается по таким же законам, как и у слышащих. Но особенность нарушения приводит к более позднему становлению взаимосвязи между восприятием и речью. А это негативно влияет на осмысленность внимания. Аналогичные нарушения можно обнаружить при анализе других видов восприятий.

Образная *память* неслышащих детей, как и у слышащих, осмысленна. Механизм запоминания у них опосредуется деятельностью по анализируванию воспринятых объектов, по сравнению вновь воспринятого с удержанным ранее. Своеобразные особенности формирования зрительного восприятия заключаются в выделении несущественных признаков предметов. Это влияет на эффективность образной памяти [41].

Исследования Т.В.Розановой показали, что неслышащие дети при произвольном запоминания наглядного материала отстают в развитии образной памяти от сверстников с сохранным слухом. При развитии эта разница постепенно сокращается. При произвольном запоминании наглядного материала в их памяти образы предметов не организованы системно. Неслышащие дошкольники редко пользуются приемами опосредствованного запоминания. Это негативно влияет на сохранении образов в памяти у детей с нарушением слуха [44]. Они редко используют словесные обозначения как средство запоминания схематических фигур, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризуют объект. Эти своеобразия произвольного и произвольного запоминания наглядного материала влияют на прочность запоминания, на длительность удержания его в памяти.

У неслышащих детей в развитии словесной памяти наблюдаются большие трудности, т.к. даже при специальном обучении отставание в развитии словесной речи приводит к замедлению развития словесной памяти.

Обычно, дети понимают, о каких предметах идет речь, верно определяют предметную соотнесенность, понимают, какие действия совершаются персонажами, но не улавливают взаимоотношений персонажей. Это приводит к обеднению содержания и к упрощению отношений.

То, что дети понимают, они запоминают осмысленно, остальное запоминают механически. Это приводит к трудностям долговременного запоминания [50]. При развитии речи неслышащих детей в игровой и учебной деятельности память развивается.

У неслышащих детей, осваивающих словесную речь позднее слышащих сверстников и на другой сенсорной основе, именно в развитии *мышления* наблюдается намного больше особенностей, чем в развитии других познавательных процессов. Проблема развития мышления у таких детей привлекает внимание ученых, так как анализ особенной ситуации развития неслышащего ребёнка дает возможность лучше понять роль речи в процессе развития и функционирования мышления [39].

Наглядно-действенное мышление включает в себя внешние действия с предметом, при этом ребёнок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. При решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений.

А. В. Запорожец исследовал особенности наглядно-действенного мышления глухих детей, не владеющих ни одним видом речи. В результате исследования выяснилось: доречевое мышление инертно, лишено подвижности. Осмыслив вещь с определенной точки зрения, ребёнок с большим трудом от этого отказывается, если только внешняя обстановка не приходит к нему на помощь. Сами же доречевые обобщения служат предпосылкой для овладения жестовой или словесной речью [15].

Отставание в развитии наглядно-действенного мышления наблюдается и у тех глухих детей, которые владеют речью. В исследованиях Н.В.Яшковой установлено, что глухие дети приобретают умение решать наглядно-действенные задачи в более старшем возрасте, чем слышащие. Дети с нарушением слуха не владеют обобщенным способом действия, поэтому им требуется (согласно исследованию) в четыре раза больше времени и в три раза больше показов, чтобы научиться решать такие задачи [56].

У детей с нарушениями слуха специфические особенности *воображения* обусловлены замедленным формированием их речи, в частности своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Как показали исследования Г.Л.Выгодской, глухие дошкольники долго не переходят от предметно-процессуальных игр, главным в которых является воспроизведение действий с предметами, к сюжетно-ролевым, требующим создания воображаемой игровой ситуации. Их сюжетные игры более однообразны, стереотипны, чем у слышащих детей, они больше склонны к простому подражанию. Воображение глухих дошкольников как бы дольше «привязано» сначала к восприятию, а потом к памяти. Глухие дети часто не могут использовать предметы-заместители, у них наблюдаются трудности в формировании познавательной функции воображения, позже, чем у слышащих, происходит разделение в цепочке «предмет — образ — слово» [8].

Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза глухие дети начинают отставать от слышащих сверстников в развитии воображения. И хотя образы памяти у них отличаются достаточной яркостью и живостью, отставание в развитии понятийного мышления мешает отвлечению от конкретного значения слова. Это затрудняет как воссоздание образов по словесному описанию, так и формирование новых образов.

Эмоционально-волевая сфера личности

На развитие эмоциональной сферы детей с нарушением слуха влияют различные негативные факторы. Нарушение устной речи изолирует глухого от окружающих говорящих людей. Из-за этого возникают трудности в усвоении социального опыта. Неслышащие дети не имеют возможность воспринимать выразительную сторону устной речи и музыки. Задержки в развитии речи негативно влияют на осознании своих и чужих эмоциональных состояний, и обуславливает упрощенность межличностных отношений. Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет эмоциональные переживания неслышащего ребенка, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям и героям произведений. Есть и благоприятные факторы развития глухого ребенка, к ним можно отнести внимание к выразительной стороне эмоций, способность к овладению разными видами деятельности, использование мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения [39].

В исследованиях ученых рассматривались проблемы особенностей эмоционального развития глухих детей. Они считают, что у таких детей возникают трудности социализации, приспособления к обществу, невротические реакции (Н. Г. Морозова [32], В. Петшак [40] и другие).

В исследованиях В.Петшака показана зависимость между характером общения глухих детей с взрослыми и эмоциональными проявлениями детей. Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников лишь косвенно обусловлена их дефектом и непосредственно зависит от характера эмоционально-действенного и речевого общения со взрослыми. Выявлено, что глухие дети глухих родителей имеют наибольшее проявление эмоциональных состояний и приближаются по этим показателям к слышащим детям. Глухие дошкольники, имеющие родителей с сохранным слухом, показали меньшее количество эмоций в разных жизненных ситуациях [40].

Это позволяет сделать вывод о том, что обеднение эмоциональных проявлений у глухих дошкольников больше всего обусловлена недостатками воспитания, неумением взрослых слышащих людей вызывать детей на эмоциональное общение. Глухие родители, в отличие от слышащих, обеспечивают ребёнка необходимым эмоциональным общением. На эмоциональное развитие детей и их отношение с родителями, также отрицательно сказывается оторванность от семьи (обучение в специализированных интернатах). Эти особенности социальной ситуации развития неслышащих детей приводят к трудностям в осознании эмоциональных состояний.

Н. Г. Морозова исследовала развитие нравственных чувств у глухих дошкольников [32]. В начале пребывания в детском саду дети не приходят на помощь друг к другу, не выражают сочувствия. Наблюдается эгоистическая направленность детей, сложившаяся в результате воспитания дома. Заметно стремление захватить лучшую или новую игрушку, нежелание дать поиграть своей собственной игрушкой другому ребёнку.

Таким образом, четкие внешние проявления (мимика, жесты, пантомимика), понятность и однозначность ситуации имеют большое значение для адекватного опознания глухими детьми младшего дошкольного возраста эмоционального состояния другого человека.

Итак, условия развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха оказываются чрезвычайно сложными. Взаимодействие первичного дефекта и вторичных отклонений в психическом развитии изменяет структуру познавательной сферы глухих детей. Центральное место при этом занимают сложности становления высших психических функций, формирование таких качеств, как произвольность, опосредованность, осознанность. Высшие психические функции как системы обладают большой пластичностью, поэтому позволяют осуществлять внутрисистемные и межсистемные функциональные перестройки и в значительной степени компенсировать отклонения в психическом развитии глухих детей.

Выводы по первой главе

Проблема исследования психолого-педагогических аспектов развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста, является одной из наиболее актуальных и значимых для современной сурдопедагогики. С ее решением связано рассмотрение комплекса вопросов диагностического и прогностического характера, определение стратегии коррекционно-методического поиска, открывающего перспективы для внедрения новых педагогических технологий, использования современного психологического и психолингвистического инструментария.

Опираясь на анализ ведущих тенденций развития научного знания, мы сосредоточили наше внимание на изучении языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. В ходе исследования литературы выяснили, что в процессе общения и деятельности у ребёнка дошкольного возраста постепенно развивается языковая способность. Ее особенностью является отражение в языковых формах реальных отношений, существующих в действительности. Анализ работ отечественных авторов позволяет сделать вывод, что накоплен значительный фактический материал о том, что такое языковая способность, о ее роли и месте в развитии речи ребёнка. Но оказалось, что конкретного программно-методического обеспечения коррекционной работы с неслышащими детьми младшего дошкольного возраста, рассматриваемых под углом развития языковой способности, нет. Нерешенных задач в этой области достаточно.

Мы выяснили приоритетные направления работы и условия развития языковой способности. Для развития у неслышащего ребёнка способности к языку необходимо развивать у него умение воспринимать речь в разных формах – на слух, зрительно, слухо-зрительно, развивать внимание, моторику, научить подражать речевым действиям и средствам, развивать навыки отраженного и сопряженно-отраженного проговаривания, развивать умение соотносить символизацию с обозначенным содержанием.

В качестве условий развития языковой способности выступает создание насыщенной речью среды, окружающей ребёнка, т.к. языковая способность может развиваться только во время использования речи в различных ситуациях общения, в предметной деятельности. Необходимо организовать деятельность, интересную ребёнку, создать мотивацию к общению. Не менее важным считается поддерживать речевую активность ребёнка и поощрять его, не смотря на несовершенство речи.

Все эти особенности влияют на формирование языковой способности; развитие познавательных процессов, прежде всего мышления; сказываются на формировании личности детей.

Результаты проведенных исследований позволяют получить ответы на выдвигаемую проблему исследования: выяснено, что развитие языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста является актуальной темой современной сурдопедагогики, методика развития языковой способности этой категории дошкольников не разработана.

ГЛАВА II. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ НЕСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация констатирующего эксперимента.

С целью выявления состояния языковой способности мы провели обследование детей с нарушениями слуха младшего дошкольного возраста по разработанной нами методике.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с ОВЗ» (дошкольное отделение) г. Перми. Исследование проводилось с 18.04.16г. по 29.04.16г. В эксперименте приняли участие 9 детей. В эксперименте принимали участие дети с нарушением слуха младшего дошкольного возраста с диагнозами тугоухость II, III и IV степени, глухота, ребенок с комплексными нарушениями и ребенок после кохлеарной имплантации.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. определить показатели и критерии оценки сформированности языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста;
2. выявить уровень сформированности языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста;
3. провести качественный и количественный анализ полученных результатов и сделать вывод о степени сформированности языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

2.2. Разработка методики диагностики языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

Анализируя специальную литературу, мы выяснили, что конкретной методики диагностики развития языковой способности, именно неслышащих детей младшего дошкольного возраста, нет. В связи с этим, мы разработали свою методику диагностики развития языковой способности. При разработке нашей методики, мы опирались на исследования Л.П. Носковой в области

изучения основных направлений работы по речевому развитию глухих детей младшего дошкольного возраста [34] и на выделенные Л.А. Головниц направления работы по развитию языковой способности [10]. Обобщая теоретические данные, полученные на основе анализа этих работ, мы выявили, что наличие языковой способности определяется следующими показателями (приложение 1):

- развитием сенсорной основы восприятия словесной речи;
- умением подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и использовании средств;
- умением применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства;
- умением осознанно управлять собственными речевыми действиями:
 - а) подражать речевым действиям взрослого: проговаривать вместе со взрослым (сопряженно); проговаривать за взрослым (отраженно);
 - б) молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на них реагировать;
- умением соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием;
- умением улавливать аналогии в языке, устанавливать языковые регулярности, которые, например, могут проявляться: в сходстве словоформ (анalogии в окончаниях); в сходстве морфологического строения слов (однокоренные слова); в сходстве синтаксического оформления вопросов, сообщений, побуждений, отрицаний, предложений и т.д.

На основе этих показателей мы разработали методику диагностики развития языковой способности у детей с нарушениями слуха младшего дошкольного возраста (приложение 2).

В методике были определены основные, оцениваемые параметры, разработаны карты наблюдения, направленные на их выявление, а также критерии оценки каждого параметра. Итоги наблюдения оценивались соответствующим количеством баллов. В зависимости от количества

набранных баллов общее состояние языковой способности можно представить в трех уровнях: высокий, средний, низкий.

Помимо количественной оценки методика предусматривает качественный анализ выполнения каждого задания по следующим параметрам: осмысленность в выполнении заданий (соотнесение речевых, предметных действий с конкретной ситуацией, значением и т.п.); активность речевого поведения.

Были выявлены характерные черты для каждого уровня языковой способности. *Высокий уровень* языковой способности у детей с нарушенным слухом характеризуется точным подражанием предметным и речевым действиям взрослого, умением проговаривать предложенный речевой материал вместе со взрослым и повторять его за взрослым; умением воспринимать вопрос и поручение и соответственно на него реагировать; способностью устанавливать аналогии в языке; осмысленностью в выполнении заданий (соотнесение предметных действий и речевого материала с ситуацией, с определенным значением), высокой активностью речевого поведения. Ребенок принимает речевой сигнал и верно понимает смысл речевого сигнала путем зрительного, слухо-зрительного, а также тактильно-вибрационного восприятия речи. Ребенок применяет в общении любые усвоенные речевые действия и средства: жесты, взгляды, цепочки, вокализации, предметные действия; умеет соотносить устное и письменное слово с обозначаемым содержанием.

Для *среднего уровня* характерно точное подражание предметным и речевым действиям взрослого; трудности в восприятии и в ответе на вопросы; умение воспринимать поручения и соответственно на них реагировать; трудности установления аналогий в словах, сходных по окончанию, в составлении предложений по образцу; способность установления аналогий в однокоренных словах; осмысленность в выполнении заданий (соотнесение предметных действий и речевого материала с ситуацией, с определенным значением); высокая активность

речевого поведения. Ребенок принимает речевой сигнал, но не понимает смысл речевого сигнала путем слухо-зрительного и тактильно-вибрационного восприятия речи. Ребенок частично применяет в общении речевые действия и средства; соотносит письменное слово с обозначенным содержанием, но не умеет соотносить устное слово с обозначенным содержанием.

Для *низкого уровня* языковой способности характерными являются трудности в подражании предметным и речевым действиям взрослого; умение воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать; трудности в восприятии и выполнении поручений; трудности установления аналогий в словах, сходных по окончанию, в однокоренных словах и в составлении предложений по образцу; преобладание механического выполнения действий; низкая активность речевого поведения. Ребенок не принимает и не понимает смысл речевого сигнала; не применяет в общении речевые действия и средства, не соотносит устное и письменное слово с обозначенным содержанием.

Таким образом, в виду отсутствия методики диагностирования сформированности языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста, мы, опираясь на исследования Л.П. Носковой и Л.А. Головниц, разработали методику диагностики развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. На ее основе провели исследование, определили уровни развития языковой способности у каждого испытуемого.

2.3. Анализ результатов диагностики языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста

В ходе анализа анамнестических данных, полученных в результате изучения медицинских карт и индивидуальных образовательных маршрутов неслышащих детей младшего дошкольного возраста, мы получили следующие данные. Исследуемым детям поставлены следующие диагнозы:

- тугоухость II, III и IV степени;
- глухота;
- комплексные нарушения: глухота и ЗПР;
- кохлеарная имплантация.

В группе 5 детей из 9 воспитывались в семьях, где родители имеют нарушения слуха.

Используя метод наблюдения, мы выявили уровень сформированности языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. При проведении данной диагностики мы получили следующие результаты (приложение 3).

Полученные результаты можно условно разделить по уровням сформированности языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста:

Таблица 1

Уровень развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста

Уровень	Количество детей	Процент
Высокий	0	0
Средний	4	44%
Низкий	5	56%

Из таблицы 1 мы видим, что низкий уровень развития языковой способности соответствует 56%, что свидетельствует о низком уровне сформированности языковой способности в исследуемой группе. Баллы, начисленные в соответствии с выраженностью показателей, свидетельствуют, что низким уровнем сформированности языковой способности характеризуются: Валерия, Дима, Данил, Златозар, Лева.

Эти дети набрали меньше 7 баллов, они практически не подражают взрослому в выполнении различных языковых действий и средств, так например, при просьбе повторить звукоподражание или короткое слово, дети

чаще всего молчат и только иногда, при повторных просьбах, они издают звуки, частично похожие на предлагаемый речевой материал; не умеют осознанно управлять собственными речевыми действиями (дети не пользуются речью при просьбах, ответах на вопросы, в общении между собой; чаще всего на заданный вопрос они не отвечают, не могут понять, что от них требуют, не общаются между собой, и только иногда применяют указательные жесты для выражения своих просьб); не могут соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием (при подкладывании табличек, дети почти никогда не выполняют задание, иногда раскладывают таблички наугад), не способны улавливать аналогии в языковых формах (не видят сходства между однокоренными словами). И только у одного ребенка из этой подгруппы оказалось достаточно сформировано умение применять в общении речевые действия и средства. Лёва активно применяет жестовую форму речи в общении со сверстниками, но по остальным параметрам он не показал необходимых результатов. По результатам анализа анамнестических данных выявлено, что данный ребенок воспитывается в семье, где родители имеют нарушения слуха.

Выявлено, что средний уровень сформированности языковой способности показали 4 ребенка (44%). Это – Алиса, Анжела, Демид, Савелий. Эти дети набрали от 10 до 12 баллов. Они не в полной мере владеют умением осознанно управлять собственными речевыми действиями (дети пользуются устной речью только при требовании сурдопедагога, но в свободной деятельности дети используют только жестовую форму речи), а также умением соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием (иногда дети делают ошибки в заданиях на подкладывание табличек и соотнесение устного слова с изображением, только один ребенок из этой группы – Алиса, почти безошибочно подкладывает таблички), не владеют умением улавливать аналогии в языковых формах. Эти дети в достаточной мере воспринимают словесную речь путем зрительного и слухозрительного восприятия речи (часто дети прочитывают артикуляцию по

губам сурдопедагога), достаточно хорошо могут применять в общении жестовую форму речи (дети активно общаются между собой, даже рассказывают короткие истории друг другу), так как они воспитываются в семьях неслышащих родителей.

Высоким уровнем сформированности языковой способности не владеет ни один ребенок. Заметим, что Алиса набрала 12 баллов, она находится на границе среднего и высокого уровня. Было выяснено, что родители девочки имеют нарушение слуха и занимаются дома с ребенком. Возможно, именно это повлияло на развитие языковой способности. Алиса не владеет умением улавливать аналогии в языковых формах. Отсутствие этого показателя не дало возможности определить ей высокий уровень сформированности языковой способности.

Следует особо отметить, что наилучшие результаты показали глухие дети глухих родителей, у всех этих детей развитие языковой способности находится на среднем уровне.

Ребенок после кохлеарной имплантации имеет низкий уровень развития языковой способности. У ребенка с комплексными нарушениями развития языковая способность оказалась развита хуже, чем у детей, имеющих только нарушения слуха.

Наибольший процент выполнения задания оказался по показателю «сенсорная основа восприятия словесной речи» (78%), что говорит о достаточной сформированности этого показателя в данной группе. Эти дети достаточно хорошо могут воспринимать речь путем зрительного и слухозрительного восприятия речи, многие дети считают артикуляцию педагога. Наименьший процент выполнения задания оказался по показателю «умение улавливать аналогии в языковых формах», что связано с более поздним сроком освоения этого показателя в развитии языковой способности.

Анализируя данные наблюдений, мы пришли к выводу, что в исследуемой группе низкий уровень развития языковой способности преобладает и необходимо проводить с детьми специальное обучение. Без

специальной последовательной работы устная речь глухих и слабослышащих дошкольников не имеет тенденций к улучшению и не может быть средством общения и развития ребенка.

Полученные экспериментальные данные позволят в дальнейшем разработать коррекционно-развивающую работу по развитию языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

2.4. Применение психолого-педагогических условий для развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста

Путь овладения родным языком у неслышащего ребенка будет протекать значительно легче и продуктивнее, если будет сформирован достаточный уровень развития языковой способности. Но развитие языковой способности возможно лишь при постоянном нахождении ребенка в насыщенной речью среде. Специальным образом организованная среда оказывает позитивное влияние на неслышащего ребенка. Такая среда вызывает уверенность у ребенка в свои возможности и желание развивать свои способности, мотивирует ребенка пользоваться речью для осуществления коммуникации, развивает пассивный и активный словарь.

В связи с этим, для системного и эффективного развития чувства языка нами была разработана коррекционно-развивающая работа. Она основана на анализе существующих рекомендаций и условий по развитию языковой способности неслышащих детей, рассмотренных в теоретической главе. Целью работы является – развитие языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста посредством создания специальной развивающей среды, которая представлена совокупностью различных специально организованных психолого-педагогических условий.

В нашей работе под психолого-педагогическими условиями мы будем понимать комплекс целенаправленных характеристик содержания, различных форм и методов педагогического процесса, которые будут

способствовать успешному решению задач коррекционно-развивающей работы; комплекс взаимообусловленных действий, которые будут в той или иной степени управлять педагогической системой и обеспечивать решения поставленных задач.

В нашей работе мы будем развивать языковую способность, реализуя следующие условия:

- речевое общение неслышащих детей с окружающими (сверстниками и взрослыми);
- организация предметной и познавательной деятельности, создание предметно-развивающей среды;
- формирование мотивации речевой активности детей;
- использование специальных приемов, игр и упражнений.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы с воспитанниками являются:

1.Диагностическое: это направление работы включает в себя: первичное обследование детей; систематические наблюдения за динамикой развития языковой способности; проверку соответствия выбранных методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка.

2. Пропедевтическое: это направление необходимо для наиболее полного изучения детей с целью разработки целостной коррекционно-развивающей работы. В этот период организуется деятельность в форме игр, дидактических игр, прогулок, наблюдений, лепки, рисования, ручного труда. Определяются особенности общей моторики, сенсомоторное и интеллектуальное развитие ребенка, взаимоотношения в семье. Устанавливаются коммуникативное взаимодействие на положительной эмоциональной основе.

3. Общеразвивающее: его реализация связана с развитием ведущих видов деятельности (предметной и предметно-игровой, зачатков продуктивных видов деятельности), формированием специфических для данного возраста новообразований (произвольного внимания,

анализирующего восприятия, наглядно-действенного мышления и др.) и способностей.

4. Коррекционное: направление призвано обеспечивать развитие зрительного внимания и памяти, соответствующего возрасту уровня мышления, мотивации речи, стимулирование речевого подражания, развитие сенсорной основы восприятия словесной речи, интеграция языковых и других способностей (двигательная, подражательная, сенсорно – перцептивная, символическая, ритмическая, интеллектуальная) неслышащего ребенка.

Коррекционно-развивающая работа включает три этапа:

1.Подготовительный этап: цель – создание специальной слухо-речевой среды.

2. Основной этап: цель – развитие умений и навыков ребенка, направленных на формирование языковой способности.

3.Заключительный этап: цель – анализ результатов проведенной коррекционно-развивающей работы.

Подготовительный этап коррекционно-развивающей работы.

На подготовительном этапе создается специальная среда. Языковая способность может формироваться и развиваться, когда ребенок постоянно находится в среде, насыщенной речью. Поэтому создание слухо-речевой среды является важным условием речевого развития глухих детей. Слухо-речевая среда рассматривается как один из основных компонентов коммуникативно-деятельностной системы обучения языку неслышащих детей (С.А. Зыков [16], Л.П. Носкова [34] и др.).

При создании специальной среды реализуются следующие направления работы:

- создание мотивации у ребенка к использованию речи в процессе коммуникации;
- насыщение окружающей среды средствами, способствующими коммуникации;

— включение ребенка в предметную деятельность.

Создание слухо-речевой среды предполагает постоянное нахождение ребенка в окружении говорящих людей. Организация речевого общения с ребенком происходит независимо от состояния его речи и возможностей понимания речи окружающих людей. В создании такой среды участвуют педагоги группы, сотрудники дошкольной организации, родители, другие взрослые, которые общаются с ребенком.

Взрослые создают ситуации, в которых постоянно мотивируют детей на речевое общение. Эти ситуации связаны с бытовыми потребностями детей, играми, продуктивной и творческой деятельностью. В соответствии с этим этапом обучения педагоги побуждают детей использовать доступные им речевые и неречевые средства.

Так, например, при кормлении, педагог спрашивает детей «Кому банан?». Дети могут поднять руку или указать на себя, но педагог делает вид, что не замечает (не видит) жестов детей и даст банан, только если ребенок скажет «мне». Так, все дети по очереди стараются произнести слово «мне» в соответствии со своими возможностями.

В игре или сюрпризном моменте на занятии может прийти сказочный герой, игрушка или кукла. Она приглашает детей поиграть с ней, но сначала хочет познакомиться. Кукла называет свое имя и просит детей назвать свое.

Основными условиями создания слухо-речевой среды являются следующее:

- мотивированное речевое общение с детьми в процессе всех видов деятельности;
- формирование у детей потребности в речевом общении;
- поддержание всех речевых высказываний ребенка, не зависимо от их уровня;
- побуждение детей к активному применению речи;
- использование остаточного слуха как необходимого условия

формирования устной речи и общения;

- контроль над речью детей со стороны взрослых;
- соблюдение единых требований к речи всех взрослых.

Необходимым требованием к организации слухо-речевой среды является использование качественной звукоусиливающей аппаратуры, которая обеспечивает более полное восприятие речи и звуков окружающего мира; способствует формированию устной речи и общения. Ребёнок должен в течение всего дня носить слуховой аппарат. Важно, что бы педагог умел с ним обращаться, мог правильно одевать его на ребенка, устранять проблемы, связанные со «свистом» слухового аппарата. «Свист» слухового аппарата не приятен как для самого ребенка, так и для окружающих людей. Необходимо, что бы слуховой аппарат был адекватно настроен. Слышимые ребенком звуки должны быть не слишком громкими и не слишком тихими. От правильного применения слухового аппарата зависит желание ребенка носить его и дальнейшее развитие. Случается, что в семье глухих, родители не побуждают ребенка к ношению слухового аппарата и не общаются с ребенком с помощью устной речи. В таких случаях необходимо привлечь внимание родителей к необходимости ношения слуховой аппаратуры вне детского сада. Это может быть беседа с родителями, сообщение на родительском собрании, статья в родительском уголке.

В дошкольных организациях необходимо обеспечить контроль над речью детей, учитывать исходный уровень ее развития и уровень сформированных речевых умений. Педагог должен поправлять речь ребенка при ошибках, учитывая при этом допустимые звуковые замены. Важно предъявлять одинаковые требования к речи детей со стороны всех взрослых. Речь педагогов и родителей должна соответствовать нормам литературного языка, быть интонированной, с четкой дикцией, иметь нормальный темп и громкость. Важно соблюдение этих требований не только сотрудниками детского сада, но и родителями.

Формирование языкового общения осуществляется с учетом

особенностей психического и слухо-речевого развития глухих детей. Поэтому совместно с обучением языку происходят коррекция познавательных процессов, формирование представлений об окружающем мире, развитие психических процессов, обогащение взаимодействия между детьми и взрослыми.

Развитие языковой способности как многоплановый процесс пронизывает всю деятельность ребенка в детском саду.

Достаточно много времени в дошкольных организациях приходится на проведение режимных моментов. Это такие бытовые процессы, как утренняя гимнастика, прием пищи, прогулки, подготовка ко сну, подъем детей после сна и др. В процессе выполнения действий с бытовыми предметами во время различных режимных моментов дети усваивают значения соответствующих слов и выражений. Такое ситуативное усвоение дает возможность ребенку понимать и пользоваться этими выражениями в повторяющихся режимных моментах и процедурах. При этом речевой материал не является предметом изучения и специальной отработки. Многократное использование речевого материала способствует его запоминанию и практическому усвоению на ситуативном уровне в узком, конкретном значении. Бытовые ситуации, в которых оказывается ребенок, являются благоприятной основой для создания чувственной базы речи. В таких ситуациях знакомство со словом, включение его в разнообразные коммуникативные конструкции происходит одновременно с выполнением действий, исследованием реальных предметов, которыми ребенок постоянно пользуется. Познавая свойства предметов, сферу их употребления, ребенок обучается умываться, есть, одеваться, выполнять различные действия. А взрослые одновременно транслируют ему слова и выражения, которые необходимы для общения в данных ситуациях. Например, усваивая желтый цвет, педагог постоянно произносит слово «желтое», согласуя его с разными существительными, и показывает ребенку предметы: «желтое полотенце», «желтое солнышко», «желтое платье»,

«желтый цветок» и т.д.

Например, после пробуждения сказать детям: «Одевайтесь». Спросить: «Что это?», «Это колготки», «Это платье», «Платье красивое». Необходимо оказать помощь ребенку в применении любых усвоенных речевых средств. Перед завтраком следует сказать ребенку: «Иди мыть руки». При отсутствии мыла или полотенца, следует сказать: «Попроси». Необходимо оказать помощь ребенку в применении любых усвоенных речевых средств.

После пробуждения детей (после того, как слуховой аппарат уже надет), спросить у каждого ребенка: «Спал хорошо?» (на первоначальном этапе, при затруднении детей, использовать изобразительные жесты, устно-дактильную форму речи). Важно что бы ребенок понял смысл вопроса. После этого необходимо добиться от ребенка ответа («Спал хорошо» / «Спал плохо» - сопряженное, отраженное проговаривание, при затруднении ребенка, возможно использование им любых усвоенных речевых действий и средств, помощь педагога).

Перед завтраком можно собрать детей перед столом и попросить подложить таблички к пище. «Что это? Подложи табличку. Скажи. Это каша. Это чай». На прогулке, можно использовать такие выражения, как: «Что ты хочешь делать? Во что ты хочешь играть? Хочу (не хочу), (не) нравится, устал, усваиваются детьми и в быту, и на разных занятиях».

При правильно организованной работе педагога все бытовые ситуации, могут быть основой для знакомства со словом. Организовывая детей в различных бытовых ситуациях, педагоги пользуются устной речью, сообщают детям слова, обозначающие названия предметов, их свойства и качества, комментируют выполняемые действия, оценивая поступки и действия детей. Из общего речевого потока педагоги выделяются отдельные слова, поручения, вопросы, которые отражают содержание данного режимного момента, и детям необходимо их запомнить. Так, например, при сборе на прогулку, педагоги группы озвучивают названия предметов гардероба, действия с ними. Педагог показывает ребенку шапку, произносит

«шапка» (возможно применение табличек), просит ребенка произнести вместе с ним. После этого педагог говорит «надеваем шапку». Так же обговариваются все предметы гардероба. После того, как ребенок освоил значение слов, можно задавать вопросы «Где шапка?», «Где штаны?», создавать проблемные ситуации: на вопрос «Где шапка?» педагог может указать на штаны и сказать «Это шапка». Если ребенок не заметил подмены, педагог еще раз спрашивает, указывая на штаны: «Это шапка?», «Нет», «Это штаны», «Где шапка?», «Вот шапка». В этом случае можно воспользоваться табличками, подложить их к предметам гардероба. Важно сопровождать речь мимикой и жестами (указательным жестом, отрицательными киваниями головы).

Отбор речевого материала, используемого в быту, педагог осуществляет заранее вместе с сурдопедагогом на основе программного словаря. Этот словарный материал фиксируется на табличках.

Другим условием накопления и активизации слов и выражений являются разнообразные виды деятельности ребенка: игра, познавательная деятельность, продуктивная деятельность, труд, развитие движений. В процессе овладения этими видами деятельности дети усваивают речевой материал, обозначающий предметы и действия. Важнейшим мотивом овладения различными выражениями является их необходимость для общения детей между собой и с взрослыми в процессе деятельности.

Большое значение для познавательного развития имеет ознакомление детей с окружающим миром. Это способствует формированию представлений и систематизирует знания о разных сторонах действительности. Ознакомление с окружающим миром происходит в тесной связи с языковым развитием детей. Регулярное использование одних и тех же фраз и слов, в одних и тех же ситуациях способствует лучшему запоминанию их детьми, пониманию слов в структуре различных высказываний. Действия с предметами, интерес к растениям и животным создает основу для усвоения речевого материала, формирует мотивацию для

речевого высказывания. Систематическая и последовательная работа по ознакомлению с окружающим взаимосвязана с организацией речевого общения. Действия с предметами, познание их свойств, качеств, назначения, совершаемые в практической деятельности в процессе ознакомления с реальными или игрушечными предметами, их изображениями на картинках, использованием в играх, продуктивной деятельности детей предусматривает использование речевого материала. Употребление слов и речевых конструкций основывается на привлечении разного дидактического материала, на использовании результатов наблюдений и экскурсий, собственных предметных действий детей. Например, в процессе наблюдений за птицами педагог многократно произносит слово «птицы» в разных речевых конструкциях: «птицы летят», «птицы едят», «птицы сидят на ветке» и т.д. Необходимо не просто произносить предложения, но и объяснять их значения таким способом, какой доступен для понимания глухим ребенком. Это могут быть простые изобразительные и указательные жесты, действия с предметами, устно-дактильная форма речи и др. Для мотивации ребенка к использованию речи на занятии можно ввести систему поощрений. У каждого ребенка может быть свой блокнот. За активное применение устной речи на занятии, педагог дарит ему наклейку, которую ребенок будет вклеивать в блокнот.

Позже уровень усвоения этого материала будет повышаться за счет его использования на занятиях по разным видам деятельности, на специальных занятиях по развитию речи.

Важнейшим условием языкового развития глухих детей является организация специальных занятий по развитию речи, которые должны проходить систематически и целенаправленно.

Работа по развитию речи тесно взаимосвязана с играми, продуктивной деятельностью, трудом, физическим и музыкальным развитием, формированием элементарных математических представлений. Каждый вид деятельности имеет присущие ему задачи, в соответствии с которыми

решаются и вопросы речевого развития глухих детей.

Исключительное значение придается игре как средству развития речи. В ходе сюжетно-ролевых, театрализованных, дидактических и подвижных игр создаются условия для развития и активизации речи детей, формирования их речевого общения.

По мнению Г.Л. Выгодской, «игра создает такие ситуации, в которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и поэтому более эффективны; перенос действий, осуществляемый в игре, служит генетической основой переноса словесного значения». Она подчеркивала, что в игре происходит развитие значений и функций слова. Расширение и обогащение смысловой стороны речи способствует повышению регулирующей роли слова в игре. Определяющим фактором развития речи в игре является организация общения взрослых с детьми и детей между собой в ходе игры.

В процессе игровой деятельности дети овладевают разнообразным речевым материалом: специфическими для игры словами и фразами (например, это слова «играть», «игрушка», «костюм» и др.); это знакомые детям слова и выражения, связанные с тематикой игр, но в условиях данной деятельности они получают дальнейшее уточнение и конкретизацию; это речевой материал, связанный с организацией детей, оценкой их игровой деятельности.

Продуктивные виды деятельности носят развивающий характер и являются основой для развития речи глухих детей: накопления словаря, уточнения значений слов и фраз, структурирование предложений, понимания и развития самостоятельной речи. Обследуя предметы, дети знакомятся с их названиями, определением таких свойств, как цвет, форма, величина, пространственное расположение частей; узнают названия инструментов и материалов, приемов обследования предметов и техники продуктивной деятельности. Словесное общение, в процессе выполнения и обсуждения работ, включает разнообразные по коммуникативной направленности

высказывания: вопросы, объяснения, сообщения, просьбы, отчеты, оценку действий и их работ.

Продуктивные виды деятельности содействуют формированию речи как средства общения. Этот процесс происходит в естественных условиях при изготовлении различных поделок, когда у детей формируется потребность в общении, понимание речи и умение ею пользоваться, которые затем совершенствуются в других видах деятельности.

Усваиваемое слово необходимо ребенку для общения с детьми и взрослыми. Без речевых высказываний становится невозможным совместное изготовление поделок. Содержанием высказываний детей являются сообщения, просьбы, вопросы, связанные с подготовкой и осуществлением продуктивной деятельности. Особое внимание уделяется обучению глухих детей умению рассказывать о задании, о выполненных действиях. В свободной деятельности педагог обсуждает с детьми замысел работ, тематику игр и подбор игрушек и атрибутов, организует общение детей между собой, используя разговорную речь. Речевой материал употребляется в логике конкретных видов деятельности.

Например, можно обыграть процесс рисования, лепки, аппликации, конструирования домика для сказочного героя. Педагог показывает детям, что к ним пришел какой-либо сказочный герой, и что он просит детей построить ему домик. Детям нужно узнать у сказочного героя, какой домик ему нужен, а для этого нужно спросить у него, используя устную речь. После постройки, сказочный герой спрашивает у каждого ребенка, какой домик он для него построил: «Крыша какой формы? Круглая или треугольная? Домик какого цвета? Желтый или синий? Предъявленный речевой материал предварительно обговаривается на занятии.

На занятии по рисованию, например, по теме «Яблоко» (рисование с натуры), педагог может использовать следующие слова: «Будем рисовать яблоко. Посмотри, обведи. Это яблоко. Яблоко круглое. Яблоко желтое. Есть ямка. Есть хвостик. Раздай карандаши. Попроси карандаш, у Тани. Возьмите

желтые карандаши. Рисуйте».

Особая роль в процессе интеллектуального развития ребенка принадлежит занятиям по формированию элементарных математических представлений. Усвоение количественных, пространственных, временных представлений, формирование измерительных и счетных навыков протекает с освоением соответствующей терминологией («один» - «много», «маленький» - «большой», «далеко» - «близко», «утро» - «день» - «вечер» и др.). Математическая терминология должна проговариваться не только на занятиях, но и в бытовых ситуациях, на прогулке, в свободной деятельности, в семье («кружка большая и маленькая», «дерево далеко, близко», «одна игрушка» - «много игрушек» и т.д.).

Занятия по музыкальному воспитанию имеют большое значение для развития голоса, формирования ритмико-интонационной стороны речи, обеспечивают музыкально-эстетическое развитие детей, обогащение представлений о звуках окружающего мира. В процессе музыкального воспитания происходит накопление словаря детей словами, специальными терминами и выражениями.

Также значимы для речевого развития глухих детей другие виды занятий и организация свободной деятельности, в процессе которых осуществляется трудовое воспитание, физическое развитие.

Объем, структура и содержание используемого речевого материала зависят от этапа обучения, от имеющихся у ребенка умений и навыков деятельности. Сложность и характер речевых конструкций конкретизируются требованиями программы по развитию речи. В зависимости от категории детей, этапа обучения речевой материал сообщается в устной, устно-дактильной и письменной (таблички) форме. Педагог должен обеспечить использование слов в процессе действий, понимание предлагаемых слов и фраз.

Эффективности работы по речевому развитию будут способствовать игры и занятия в семье, так как в семье создаются возможности для

расширения и обогащения речи в естественных условиях жизни ребенка. Необходимо проводить консультации с родителями или помещать статьи в родительский уголок, о том, как они могут заниматься с детьми дома. Это могут быть как целенаправленные занятия, так и совместные действия в бытовых ситуациях, на прогулках, экскурсиях, семейном отдыхе. Важно объяснить родителям, что и для глухого ребенка необходимо постоянное речевое общение, проговаривание различных ситуаций и предметных действий.

Таким образом, разные виды деятельности детей: занятия, свободная и самостоятельная деятельности - формируются и развиваются в тесной взаимосвязи с речью детей, что способствует формированию ее смысловой стороны, овладению навыками речевого общения. Значение деятельности воспитателя по введению нового речевого материала, активизации его в разных условиях общения очень велико, так как в этих условиях может быть обеспечено первичное усвоение детьми речевого материала еще до того, как он станет предметом внимания сурдопедагога на занятиях по развитию речи. Важно тщательно подбирать словесные средства, которые должны быть упорядочены по смыслу и структуре.

В процессе подготовительного этапа коррекционно-развивающей работы особое значение придавалось таким психолого-педагогическим условиям: речевое общение неслышащих детей с окружающими (сверстниками и взрослыми), организация предметной и познавательной деятельности, создание предметно-развивающей среды, формирование мотивации речевой активности детей, формирование предпосылок компетентности педагогов.

Основной этап коррекционно-развивающей работы.

На основном этапе сурдопедагог совместно с педагогами реализует следующие направления коррекционно-развивающей работы:

— развитие сенсорной основы восприятия речи;

- развитие умения подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств;
- развитие умения применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства;
- развитие умения осознанно управлять собственными речевыми действиями:
 - а) проговаривать сопряженно и отраженно,
 - б) молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать;
- развитие умения соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием;
- развитие умения улавливать аналогии в языке.

Развитие сенсорной основы восприятия речи. Говоря о сенсорной основе восприятия речи, мы имеем в виду слуховое, зрительное и слухозрительное восприятие речи. Это необходимое условие для развития языковой способности и речи в целом. При развитии сенсорной основы восприятия речи, необходимо учитывать следующие условия:

- подкрепление слуховых и зрительных представлений моторным компонентом, т.е. воспринятое зрительно или на слух слово обязательно должно проговариваться ребенком;
- использование звукоусиливающей аппаратуры;
- целенаправленное, многократное проведение специальных упражнений и игр;
- используемый речевой материал должен быть хорошо известен ребенку.

Мы предлагаем использовать следующие игры и упражнения для развития сенсорной основы восприятия речи.

Например, упражнение «Кто говорит?»[11]. При проведении этого упражнения педагог обязательно должен использовать ширму, т.к. ребенок

может отгадать звуки по артикуляционным движениям педагога. Целью данного упражнения является развитие слухового восприятия. На начальных этапах рекомендуется использовать ограниченное количество звукоподражаний. По мере развития слухового восприятия количество звукоподражаний может увеличиваться и заменяться другими. После того, как ребенок освоит это упражнение, звукоподражания могут быть заменены отдельными словами (например, упражнение «Покажи», «Это кто?» [11]).

Для развития зрительного и слухо-зрительного восприятия речи может использоваться игра «Лото» [11]. При проведении данной игры педагог произносит слово и показывает карточку с названием предмета. В этом случае дети воспринимают речь на слух и зрительно. Для эффективного проведения этого упражнения дети должны владеть устно-дактильной формой речи.

Работа по развитию сенсорной основы восприятия речи тесно связана с работой по *развитию умения соотносить устное и письменное слово с обозначенным содержанием*. Ребенок должен не только узнать слово, но и понять его обозначение и соотнести его с реальным объектом. Для этого могут быть использованы те же упражнения и аналогичные («Уберем игрушки», «Это кто?», «У кого?», «Подложи таблички» и т.д. [11]).

Работа в данных направлениях должна осуществляться не только на специальных занятиях, но и на протяжении всего дня. Например, в режимных моментах: перед приемом пищи можно попросить ребенка показать кефир, печенье или попросить подложить к ним соответствующие таблички; перед занятием можно поочередно называть детей по именам, тот, чье имя назвали, может сесть на стульчик и т. д.

Развитие умения подражать взрослому в различных языковых действиях и средствах. Подражание является очень важным средством на пути овладения речью. Это применимо не только к типично развивающимся детям, но и к детям с нарушением слуха. Но в отличие от слышащих сверстников, у глухих детей подражание отличается рядом особенностей. В

норме этот процесс происходит стихийно, в нашем же случае, подражание становится процессом управляемым педагогом. Эффективность подражания на пути овладения речью тесно связана с практикой. Результаты подражания закрепляются и автоматизируются на специально организованных занятиях, упражнениях и играх. При отсутствии практики результаты подражания могут не стать средством развития речи. Именно поэтому, мы считаем важным применять обучение подражанию в развитии языковой способности.

Состояние артикуляционной моторики зависит от состояния общей моторики ребенка. Поэтому обучение подражанию начинается с самых простых крупных действий. Например, подражание движению рук (поднять руки вверх, в стороны, сложить на колени, спрятать за спину), простым бытовым действиям (умывание, вытирание), действиям с предметами (ложка, расческа и т.д.), простым игровым действиям (укачивание и кормление куклы, катание машинки). Педагог должен следить, что бы подражание было не механическим, а эмоциональным и осмысленным, что бы ребенок ассоциировал эти действия с реальными.

Для развития подражания хорошо использовать различные игры, например, игра «Зеркало» [11]. Во время этой игры дети сидят полукругом перед педагогом. Педагог применяет определенную позу, а дети должны ее воспроизвести. При развитии подражания важно, что бы дети внимательно следили за движениями педагога. Для привлечения внимания можно использовать прием поощрения детей, точно воспроизводящих движения. Им может быть предоставлена роль ведущего. На начальных этапах педагог помогает ведущему с выбором позы, постепенно вся инициатива переходит к ребенку.

От крупных движений переходят к более мелким: подражание движению пальцев рук (можно применять различные пальчиковые гимнастики), подражание артикуляции педагога (выполнять различные движения губ, языка и т.д., артикуляционная гимнастика «Заборчик», «Часики» и др.).

Следующий вид работы – обучение подражанию лепетным и полным словам. Он взаимосвязан с работой по развитию умения осознанно управлять собственными речевыми действиями. Важное значение придается навыкам сопряженного и отраженного проговаривания.

Хорошим приемом для развития подражания движениям и речи является фонетическая ритмика. Ее содержанием является подражание сочетанию крупных и мелких движений рук и ног и произнесение звуков, слогов, простых слов, фраз. Речевой материал должен быть доступен детям и отвечать задачам речевого общения. Также этот прием помогает активизировать речевую деятельность детей. Фонетическую ритмику необходимо проводить каждый день в начале занятия, зарядки.

Следующее необходимое умение на этом этапе – это *умение, молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать*. Для тренировки этого умения могут использоваться различные игры. Например, в игре «Уберем игрушки» решаются задачи нескольких этапов (развитие слухового, слухо-зрительного восприятия, сопряженного проговаривания, соотнесения устного и письменного слова, восприятие поручения). В данной игре после манипуляции с игрушками ребенка просят поочередно сложить игрушки в коробку. Данное умение можно тренировать в течение всего дня. Например, в режимных моментах (попросить ребенка подать полотенце, ложку и т.д.), на прогулках (можно попросить ребенка сложить уличные игрушки в корзину), в свободной деятельности (спросить про другого ребенка: «Где Алиса?»), на занятиях (показать ту или иную картинку, подобрать по цвету предметы и т.д.).

Умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства. В течение всего дня необходимо поощрять применение детьми любых усвоенных речевых средств, несмотря на их несовершенство. Любая речевая активность ребенка должна поддерживаться и стимулироваться. Педагог должен помогать ребенку выразить свои желания, просьбы,

предлагать образцы высказывания.

Для развития умения применять устную речь можно использовать игру «У кого?» [11]. В данной игре также решается несколько дополнительных задач (развитие сенсорной основы восприятия речи, развитие умения соотносить устное и письменное слово). В игре детям раздаются картинки с изображением предметов определенной тематики. Когда педагог называет устно, устно-дактильно, письменно (таблички) слово, тот ребенок, чье слово было названо, должен произнести «У меня». Таким образом, в данной игре ребенок тренируется применять в общении усвоенную устную речь.

Умение улавливать аналогии в языке. Данное умение у неслышащих детей младшего дошкольного возраста формировать еще рано. Но необходимо создавать предпосылки к формированию этого умения, которое развивается в более старшем возрасте. Например, можно обращать внимание детей на сходство и различие слов, отличающихся только окончанием (множественное и единственное число). В качестве вспомогательных средств можно использовать таблички и игрушки (ложка, ложки и др.). Важно что бы предъявляемый речевой материал был хорошо известен детям.

Необходимо привлекать внимание детей к отношениям конверсии. Например, в игре с машинкой сказать ребенку: «Машинка едет» и катить машинку по «дороге» повторяя слово «Едет». Затем закатить машинку в гараж и сказать: «Машинка приехала». Сначала возможно простое озвучивание действий и обращение внимания ребенка на различие в словах. Затем, объяснить ребенку значение действий. Обязательно сопровождать объяснение мимикой и жестами. Так же обговариваются аналогичные действия.

Эти направления работы сурдопедагог и педагоги, работающие с неслышащими детьми, осуществляют на специальных занятиях по развитию словесной речи. Речевой материал берется на занятия тот, который предварительно отработан в реальных ситуациях. Он должен быть систематизирован, уточнён с точки зрения структуры фразовых единиц,

грамматической формы входящих во фразу лексических единиц, углублён по смысловому значению. В процесс занятий осуществляется повторение и автоматизация фразовых единиц, обеспечивающих организацию занятий, а также в специальных упражнениях, дидактических играх, языковых сопоставлениях и наблюдениях отрабатываются конкретные структурно-семантические единства — связанные типы высказываний.

Развитие языковой способности у ребенка приводит к улавливанию аналогий и регулярностей в языке, к выработке умений осознанно пользоваться речевыми образцами при построении самостоятельных высказываний, через инициативную речь к усвоению лексических и грамматических значений, моделей разных типов предложений.

Таким образом, все вышеназванные направления коррекционно-развивающей работы должны проводиться на специальных занятиях через интеграцию различных видов деятельности с речевой деятельностью. Коррекционно-развивающая работа предполагает включение речевого материала разговорной речи в общее развитие ребёнка через:

1) организацию «широкого потока» (термин С.А. Зыкова [16]) в течение всего пребывания детей под коррекционно-развивающим воздействием;

2) проведение специальных игр, приемов и упражнений, на которых отрабатываются речевые высказывания в процессе речевых упражнений, дидактических игр, языковых наблюдений и обобщений.

В процессе основного этапа коррекционно-развивающей работы основным психолого-педагогическим условием развития языковой способности у неслышащих детей стало проведение специальных приемов, игр и упражнений.

Заключительный этап коррекционно-развивающей работы.

На заключительном этапе рекомендуется проведение повторной диагностики развития языковой способности для оценки эффективности проведенной работы.

На основании данной коррекционно-развивающей работы, нами была разработана циклограмма на неделю. В ней были расписаны методы, приемы, содержание работы по развитию языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. Все методы и приемы соответствуют выявленным психолого-педагогическим условиям и направлениям работы (приложение 4).

Выводы по второй главе

В ходе проведения исследования были решены следующие задачи:

1. Разработан диагностический инструментарий, направленный на изучение особенностей развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. На основании анализа психолого-педагогической литературы, разработана методика обследования языковой способности.
2. Определены показатели и критерии оценки сформированности языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста.
3. Изучены полученные результаты в процессе констатирующего эксперимента, которые свидетельствуют о том, что у испытуемых не развита или не достаточно развита языковая способность.
4. Проведен качественный и количественный анализ полученных результатов. В исследуемой группе всего у 44% детей развитие языковой способности находится на среднем уровне, высокий уровень не показал ни один испытуемый.

Таким образом, выявленные особенности позволяют сделать вывод о недостаточном уровне развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста, что является основанием для разработки и проведения специальной развивающей работы.

Также, на основе анализа условий и направлений работы по развитию языковой способности, нами была разработана коррекционно-развивающая работа и циклограмма на неделю, направленные на развитие языковой

способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста. Главными направлениями в реализации этой работы являются: создание слухо-речевой среды, развитие умений детей способствующих формированию языковой способности в процессе деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема исследования психолого-педагогических аспектов развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных и значимых для современной сурдопедагогики.

В ходе теоретического исследования мы выяснили, что в процессе общения и деятельности у ребёнка дошкольного возраста постепенно развивается языковая способность. Анализ работ отечественных авторов позволяет сделать вывод, что накоплен значительный фактический материал о том, что такое языковая способность, о ее роли и месте в развитии речи ребёнка. Но выяснилось, что конкретного программно-методического обеспечения коррекционной работы с неслышащими детьми младшего дошкольного возраста, рассматриваемых под углом развития языковой способности, нет.

Мы определили приоритетные направления работы и условия развития языковой способности. Для развития у неслышащего ребёнка способности к языку необходимо развивать у него умение воспринимать речь в разных формах – на слух, зрительно, слухо-зрительно, развивать внимание, моторику, научить подражать речевым действиям и средствам, развивать навыки отраженного и сопряженно-отраженного проговаривания, развивать умение соотносить символизацию с обозначенным содержанием.

В качестве условий выступает создание насыщенной речью среды, окружающей ребёнка, так как языковая способность может развиваться только во время использования речи в различных ситуациях общения, в предметной деятельности. Необходимо организовать деятельность, интересную ребёнку, создать мотивацию к общению. Не менее важным считается поддерживать речевую активность ребёнка и поощрять его, не смотря на несовершенство речи.

В ходе проведения практического исследования, мы выяснили, что конкретной методики диагностики языковой способности, именно у

неслышащих детей младшего дошкольного возраста, нет. Поэтому, на основании анализа специальной литературы, нами была разработана диагностика развития языковой способности у интересующего нас контингента. В методике были определены основные, оцениваемые параметры, разработаны карты наблюдения, направленные на их выявление, а также критерии оценки каждого параметра. Итоги наблюдения оценивались соответствующим количеством баллов. В зависимости от количества набранных баллов общее состояние языковой способности можно представить в трех уровнях: высокий, средний, низкий.

В результате исследования было выяснено, что у неслышащих детей младшего дошкольного возраста преимущественно низкий уровень развития языковой способности. Но в то же время, у некоторых детей обнаружилось зачатки развития интересующей нас способности. Эти дети воспитываются в семьях глухих родителей и активно используют жестовую форму речи для общения. Один ребенок оказался на границе среднего и высокого уровней. В процессе сбора данных о семье было выяснено, что ребенок воспитывается в семье глухих родителей и с ним проводятся дополнительные занятия дома. Это доказывает возможность развития языковой способности у неслышащих детей младшего дошкольного возраста.

Наибольший процент выполнения задания оказался по показателю «сенсорная основа восприятия словесной речи» (78%), что говорит о достаточной сформированности этого показателя в данной группе. Эти дети достаточно хорошо могут воспринимать речь путем зрительного и слухозрительного восприятия речи, многие дети считают артикуляцию педагога. Наименьший процент выполнения задания оказался по показателю «умение улавливать аналогии в языковых формах», что связано с более поздним сроком освоения этого показателя в развитии языковой способности.

На основе анализа условий, направленных на развитие языковой способности, нами была разработана коррекционно-развивающая работа. Цель данной работы – развитие языковой способности неслышащих детей

младшего дошкольного возраста посредством создания специальной развивающей среды, которая представлена совокупностью различных специально организованных психолого-педагогических условий. Главными направлениями в реализации этой работы являются: создание слухо-речевой среды, развитие умений детей способствующих формированию языковой способности в процессе деятельности.

Коррекционно-развивающая работа включает три этапа:

1.Подготовительный этап: цель – создание специальной слухо-речевой среды. Основные направления: создание мотивации у ребенка к использованию речи в процессе коммуникации, насыщение окружающей среды средствами, способствующими коммуникации, включение ребенка в предметную деятельность.

2. Основной этап: цель – развитие умений и навыков ребенка, направленных на формирование языковой способности. Основные направления: развитие сенсорной основы восприятия речи; развитие умения подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств; развитие умения применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства; развитие умения осознанно управлять собственными речевыми действиями; развитие умения соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием; развитие умения улавливать аналогии в языке.

3.Заключительный этап: цель – анализ результатов проведенной коррекционно-развивающей работы.

На основании этой работы, нами была создана циклограмма на неделю. В данной циклограмме указаны конкретные методы, приемы, содержание работы в течение всего дня, на каждом режимном моменте.

В перспективе возможно продолжение исследования языковой способности у детей с комплексными нарушениями – слепоглухотой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арушанова, А.Г.* Речь и речевое общение детей: Кн. для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. - М.: Мозаика-Синтез, 1999. - 272 с.
2. *Белякова, Г.П.* Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: автореф. дисс. канд. пед. наук / Г.П. Белякова. - М., 1982. - 24 с.
3. *Богданова, Т.Г.* Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. - М.: Академия, 2002 год. - 220 с.
4. *Божович, Е. Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы/ Е. Д. Божович // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С.33–44.
5. *Боскис, Р.М.* Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. - М.: Советский спорт, 2004. - 304 с.
6. *Венгер, А.А.* Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. М., 1972.
7. *Ворошнина, О.Р.* Изучение языковой способности детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями развития / О.Р. Ворошнина, Н.С. Рожнева // Логопед. - 2010. - №4. - С. 31-36.
8. *Выгодская, Г.Л.* Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Г.Л. Выгодская. - М.: Просвещение, 1975. - 174 с.
9. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Развитие речи и мышления / Л.С. Выготский. - М., 1983. - 456 с.
10. *Головчиц, Л.А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Головчиц. — М.: Владос, 2001. — 304 с.
11. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей. / Под ред. Л.А. Головчиц. — М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. — 160с.

12. *Дьяченко, О.М.* Дошкольный возраст: психологические особенности образовательной работы по развитию способностей / О.М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. - 1995. - №1. - С. 46-50
13. *Епифанцева, Т.Б.* Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева; под ред. Т.О. Епифанцева. – Ростов на Дону: Феникс, 2007. – 486 с.
14. *Зайцева, Г.Л.* Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.Л. Зайцева. – М.: Владос, 2000. – 192 с.
15. *Запорожец, А.В.* Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) / А.В. Запорожец. — М., 1986.
16. *Зыков, С.А.* Методика обучения глухих детей языку: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / С.А. Зыков. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с.
17. *Исенина, Е.И.* Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е.И. Исенина. – М.: Прогресс, 1999. – 80 с.
18. *Катаева, А.А.* Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухие, слабослышащие, умственно отсталые): дис. д-ра психол. наук / А.А. Катаева. - М., 1977. - 363 с.
19. *Ковшиков, В.А.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2007. — 318 с.
20. *Королева, И.В.* Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: учеб. пособие / И.В. Королева. — СПб.: С-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. — 286 с.
21. *Корсунская Б.Д.* Обучение речи глухих дошкольников / Б.Д. Корсунская. – М.: АПН РСФСР, 1960. - 168 с.
22. *Кубрякова, Е.С.* Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. - М.: Наука, 1991. - 238 с.

23. *Кузьмичева, Е.П.* Методика развития слухового восприятия глухих учащихся / Е.П. Кузьмичева. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.
24. *Леве, А.* Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Леве. Пер. с нем. Л.Н.Родченко, Н.М.Назарова. — М.: Академия, 2003. — 224 с.
25. *Леонгард, Э.И.* Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников / Э.И. Леонгард. М.: Просвещение, 1971. — 280 с.
26. *Леонтьев, А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997. - 289 с.
27. *Лисина, М.И.* Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - М. : МПСИ, 2001. - 384 с.
28. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание / А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская. — Ростов на Дону: Феникс, 1998. — 416 с.
29. *Максаков, А.И.* Правильно ли говорит ваш ребенок [Текст] / А.И. Максаков. - М. : Мозайка-Синтез, 2006. - 176 с.
30. *Микляева, Н.В.* Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект): монография / Н.В. Микляева. — М.: Академия Естествознания, 2010. — 99 с.
31. *Микляева, Н.В.* Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование: метод. пособие / Н. В. Микляева. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 96 с.
32. *Морозова, Н.Г.* Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста / Н.Г. Морозова //Дефектология. — 1985. — № 3.
33. *Негневицкая, Е.И.* Язык и дети / Е.И. Негневицкая, Е.Н. Шахнарович. - М.: АРКТИ, 2002. - 240 с.
34. *Носкова, Л.П.* Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. — М.: Владос, 2004. — 344 с.

35. Носкова, Л.П. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: сб. науч. тр. / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина, Н.Г. Морозова, А.А. Катаева. — М.: АПН СССР, 1982. — 92 с.
36. Носкова, Л.П. Роль системы обучения языку в личностном развитии глухих дошкольников / Л.П. Носкова // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников: монография / Под ред. Л. П. Носковой. — М.: Педагогика, 1989. — 176 с.
37. Носкова, Л.П. Педагогические и лингвистические основы обучения глухих детей языку: дис. док. пед. наук / Л.П. Носкова. — М.: 1992. — 34 с. [Электронный ресурс] // Наука/Педагогика. URL: <http://nauka-pedagogika.com> (дата обращения: 27.04.2015).
38. Носкова, Л.П. Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста / Носкова, Л.П., Головчиц Л.А., Шматко Н.Д. — М.: Просвещение, 1991. — 137 с.
39. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Академия, 2002. — 480 с.
40. Петшак, В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников / В. Петшак // Дефектология. — 1989. — № 4.
41. Психология глухих детей / Под ред. И.М.Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. — М.: Педагогика, 1971. — 448 с.
42. Рау, Ф.Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей / Ф.Ф. Рау // Дефектология. — 1991. — № 1.
43. Рау, Ф.Ф. Устная речь глухих / Ф.Ф. Рау. — М.: Педагогика, 1973. — 389 с.
44. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В.Розанова. — М.: Педагогика, 1978. — 232 с.
45. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов: Сост. Л.М. Семенюк / под ред. Д.И.

- Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - С. 56-70.
46. *Соловьев, И.М.* Психология глухих детей / И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф. М.: Педагогика, 1971. - 448 с.
47. *Сохин, Ф.А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учебное пособие / Ф.А. Сохин. - М.: МПСИ, 2005. - 224 с.
48. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. - М.: Академия, 2002. - 312 с.
49. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Академия, 2000. - 400 с.
50. Специальная психология: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Лубовского. - М.: Академия, 2003. - 264 с.
51. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова, Т.Г. Богданова, Е.А. Большакова и др.; под ред. Е.Г. Речицкой. - М.: Владос, 2004. - 655 с.
52. *Ушакова, О.С.* Закономерности овладения родным языком. Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О.С. Ушакова. - М.: ТЦ Сфера, 2014. - 288 с.
53. *Хомский, Н.* Язык и мышление: монография / Н. Хомский; перевод с англ. Б.Ю. Городецкого. - М.: Изд-во Московского университета, 1972. - 126 с.
54. *Шахнарович, А.М.* Проблема формирования языковой способности / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / А.М. Шахнарович. - М.: Наука, 1991. - С. 185-220.
55. *Шиф, Ж.И.* Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж.И. Шиф. — М.: Просвещение, 1968. - 316 с.
56. *Яшкова, Н.В.* Наглядное мышление глухих детей / Н.В. Яшкова. — М.: Педагогика, 1988. - 141 с.

Приложение 1

Показатели развития языковой способности



Приложение 2

Диагностика развития языковой способности незлышащих детей младшего дошкольного возраста

1. Сенсорная основа восприятия словесной речи:

Показатель	Прием речевого сигнала	Осмысленность
Зрительное восприятие речи		
Слухо-зрительное восприятие речи		
Тактильно-вибрационное восприятие речи		

2. Подражание ребенка взрослому в выполнении различных языковых действиях и средствах

Показатель	Прослеживание действий взрослого	Наличие подражания	Осмысленность подражания	Активность подражания
Жесты				
Взгляды				
Предметные действия				

3. Умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства

Показатель	Использование	Осмысленность использования	Активность использования	Понимание речевых действий и средств собеседника	Разнообразие
Жесты					
Взгляды					
Цепочки					
Предметные действия					
Вокализации					

4. Умение осознанно управлять собственными речевыми действиями

Показатель	Наличие показателя
Проговаривать вместе со взрослым (сопряженно)	
Проговаривать за взрослым (отраженно)	
Молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на них реагировать	

5. Умение соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием

Показатель	Наличие показателя
Соотнесение устного слова с обозначенным содержанием	
Соотнесение письменного слова с обозначенным содержанием	

6. Умение улавливать аналогии в языковых формах

Показатель	Наличие показателя
В сходстве словоформ (анalogии в окончаниях)	
В сходстве морфологического строения слов (однокоренные слова)	
В сходстве синтаксического оформления вопросов, сообщений, побуждений, отрицаний, предложений и т.д.	

Для оценки степени выраженности параметра используется следующая шкала:

1. Сенсорная основа восприятия словесной речи:

Для оценки степени выраженности параметра используется следующая шкала:

3 балла - ребенок принимает речевой сигнал и понимает его смысл по всем показателям.

2 балла - ребенок принимает речевой сигнал и понимает его смысл не по

всем показателям.

1 балл - ребенок принимает речевой сигнал, но не понимает его смысл.

0 баллов - ребенок не принимает речевой сигнал и не понимает его смысл.

2. Подражание ребенка взрослому в выполнении различных языковых действий и средств:

Для оценки степени выраженности параметра используется следующая шкала:

3 балла - ребенок прослеживает и подражает взрослому при выполнении языковых действий и средств осознанно и активно.

2 балла - ребенок прослеживает и подражает взрослому при выполнении языковых действий и средств активно, но не осознанно.

1 балл - ребенок прослеживает действия взрослого, но не подражает взрослому.

0 баллов - ребенок не прослеживает действия взрослого и не подражает ему.

3. Умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства:

Для оценки степени выраженности параметра используется следующая шкала:

3 балла – ребенок понимает речевые действия и средства собеседника, использует их сам активно и осмысленно, его действия разнообразны.

2 балла - ребенок понимает речевые действия и средства собеседника, использует их активно, но не осмысленно, действия не достаточно разнообразны.

1 балл - ребенок понимает речевые действия и средства собеседника, но сам использует их не активно, не осмысленно.

0 баллов - ребенок не понимает речевые действия и средства собеседника.

4. Умение осознанно управлять собственными речевыми

действиями:

3 балла - ребенок воспринимает вопрос и поручение и соответственно на него реагирует (дает ответ на вопрос, выполняет поручение).

2 балла - ребенок проговаривает предложенный речевой материал вместе с взрослым (сопряженно) и повторяет его за взрослым (отраженно).

1 балл - ребенок испытывает трудности в восприятии вопросов и поручений.

0 баллов - не воспринимает вопрос и не реагирует на него.

5. Умение соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием:

3 балла - ребенок соотносит устное и письменное слово с обозначенным содержанием самостоятельно.

2 балла - ребенок затрудняется соотносить устное и письменное слово с обозначенным содержанием.

1 балл - ребенок соотносит только письменное слово с обозначенным содержанием.

0 баллов - ребенок не соотносит слово с обозначенным содержанием.

7. Умение улавливать аналогии в языковых формах:

3 балла - ребенок устанавливает аналогии в языке (находить слова, сходные по окончанию, однокоренные слова, составлять предложения по образцу).

2 балла - ребенок устанавливает аналогии в языке: находить слова, сходные по окончанию, однокоренные слова; затрудняется в установлении аналогий в предложения по образцу.

1 балл - ребенок испытывает трудности в установлении аналогий в словах, сходных по окончанию, в составлении предложений по образцу; в установлении аналогий в однокоренных словах.

0 баллов - ребенок не улавливает аналогии в языковых формах.

Результаты обследования

Языковая способность

	Параметры оценки	0	1	2	3
1	Сенсорная основа восприятия словесной речи				
2	Подражание ребенка взрослому в выполнении различных языковых действиях и средствах				
3	Умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства				
4	Умением осознанно управлять собственными речевыми действиями				
5	Умение соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием				
6	Умение улавливать аналогии в языковых формах				

Сумма баллов:

Высокий уровень (13-18 баллов) языковой способности у детей с нарушенным слухом характеризуется точным подражанием предметным и речевым действиям взрослого, умением проговаривать предложенный речевой материал вместе с взрослым и повторять его за взрослым; умением воспринимать вопрос и поручение и соответственно на него реагировать; способностью устанавливать аналогии в языке; осмысленностью в выполнении заданий (соотнесение предметных действий и речевого материала с ситуацией, с определенным значением), высокой активностью речевого поведения. Ребенок принимает речевой сигнал и верно понимает смысл речевого сигнала путем зрительного, слухо-зрительного, а также тактильно-вибрационного восприятия речи. Ребенок применяет в общении любые усвоенные речевые действия и средства: жесты, взгляды, цепочки,

вокализации, предметные действия; умеет соотносить устное и письменное слово с обозначаемым содержанием.

Для **среднего уровня** (7-12 баллов) характерно точное подражание предметным и речевым действиям взрослого; трудности в восприятии и ответе на вопросы; умение воспринимать поручения и соответственно на них реагировать; трудности установления аналогий в словах, сходных по окончанию, в составлении предложений по образцу; способность установления аналогий в однокоренных словах; осмысленность в выполнении заданий (соотнесение предметных действий и речевого материала с ситуацией, с определенным значением); высокая активность речевого поведения. Ребенок принимает речевой сигнал, но не понимает смысл речевого сигнала путем слухо-зрительного и тактильно-вибрационного восприятия речи. Ребенок частично применяет в общении речевые действия и средства; соотносит письменное слово с обозначенным содержанием, но не умеет соотносить устное слово с обозначенным содержанием.

Для **низкого уровня** (0-6 баллов) языковой способности характерными являются трудности в подражании предметным и речевым действиям взрослого; умение воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать; трудности в восприятии и выполнении поручений; трудности установления аналогий в словах, сходных по окончанию, в однокоренных словах и в составлении предложений по образцу; преобладание механического выполнения действий; низкая активность речевого поведения. Ребенок не принимает и не понимает смысл речевого сигнала; не применяет в общении речевые действия и средства, не соотносит устное и письменное слово с обозначенным содержанием.

Приложение 3

№	Имя ребенка	Критерии оценки							Уровень
		Сенсорная основа восприятия словесной речи	Подражание ребенку взрослому в выполнении различных языковых действиях и средствах	Умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства	Умение осознанно управлять собственными и речевыми действиями	Умение соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием	Умение улавливать аналогии в языковых формах	Сумма баллов	
1	Алиса	2	3	3	2	2	0	12	средний
2	Анжела	2	3	2	2	1	0	10	средний
3	Валерия	2	1	2	1	0	0	6	низкий
4	Данил	1	1	1	0	0	0	3	низкий
5	Демид	2	3	3	1	1	0	10	средний
6	Дима	2	1	1	1	1	0	6	низкий
7	Златозар	1	1	1	1	1	0	5	низкий
8	Лев	2	1	1	0	1	0	5	низкий
9	Савелий	2	3	2	1	3	0	11	средний
Показатель, определяющий выполнение задания (в%)		78%	44%	56%	22%	22%	0%		

Приложение 4

Циклограмма развития языковой способности неслышащих детей младшего дошкольного возраста на неделю

День недели	Организация дня	Содержание деятельности по развитию языковой способности	Приемы, игры, упражнения
Понедельник	Подъём, утренний туалет, осмотр детей, индивидуальная работа	— Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно, молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать.	После пробуждения детей (после того, как слуховой аппарат уже надет), спросить у каждого ребенка: «Спал хорошо?» (на первоначальном этапе, при затруднении детей, использовать изобразительные жесты, устно-дактильную форму речи). Важно что бы ребенок понял смысл вопроса. После этого необходимо добиться от ребенка ответа («Спал хорошо» / «Спал плохо» - сопряженное, отраженное проговаривание, при затруднении ребенка, возможно использование им любых усвоенных речевых действий и средств, помощь педагога).
	Утренняя гимнастика	— Развивать умение подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно	Фонетическая ритмика (гласные звуки). А: Произносим звук А — широко разводим руки в стороны. Используем кинестетическое восприятие. Если приложить руку к груди, то чувствуем вибрацию. Обращаем внимание ребенка на то, что рот широко открыт, язык лежит неподвижно. О: Произносим звук О — руки

		и отраженно.	через стороны поднимаем вверх и соединяем над головой. Губы круглые, язык неподвижный. У: Произносим звук У — руки вытягиваем вперед. Э: руки в стороны. Произносим звук Э — руки поднимаем к плечам. И: Произносим звук И — тянем руки вверх, приподнимаемся на носки. Используем кинестетическое восприятие. Одну руку прикладываем к темечку, вторую кладем на горло.
	Непосредственно образовательная деятельность	— Развивать сенсорную основу восприятия речи	Игровое упражнение «Кто говорит?»[11] При проведении этого упражнения педагог обязательно должен использовать ширму, т.к ребенок может отгадать звуки по артикуляционным движениям педагога. На начальных этапах рекомендуется использовать ограниченное количество звукоподражаний. По мере развития слухового восприятия количество звукоподражаний может увеличиваться и заменяться другими. После того, как ребенок освоит это упражнение, звукоподражания могут быть

			заменены отдельными словами (например, упражнение «Покажи», «Это кто?» [11]).
	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	— развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: а) проговаривать сопряженно и отраженно, б) молча или при частичном проговаривании - воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать; — развивать умение соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием;	При сборе на прогулку, педагоги группы озвучивают названия предметов гардероба, действия с ними. Педагог показывает ребенку шапку, произносит «шапка» (возможно применение табличек), просит ребенка произнести вместе с ним. После этого педагог говорит «надеваем шапку». Так же обговариваются все предметы гардероба. После того, как ребенок освоил значение слов, можно задавать вопросы «Где шапка?», «Где штаны?», создавать проблемные ситуации: на вопрос «Где шапка?» педагог может указать на штаны и сказать «Это шапка». Если ребенок не заметил подмены, педагог еще раз спрашивает, указывая на штаны: «Это шапка?», «Нет», «Это штаны», «Где шапка?», «Вот шапка». В этом случае можно воспользоваться табличками, подложить их к предметам гардероба. Важно сопровождать речь мимикой и жестами (указательным жестом, отрицательными киваниями

			головы).
	Полдник	— Формировать мотивацию речевой активности детей. — Развивать умение молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать. — Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства.	Педагог спрашивает детей «Кому банан?». Дети могут поднять руку или указать на себя, но педагог делает вид, что не замечает (не видит) жестов детей и даст банан, только если ребенок скажет «мне». Так, все дети по очереди стараются произнести слово «мне» в соответствии со своими возможностями.
	НОД/ игры, труд, чтение/ самостоятельная игровая деятельность	— Формировать мотивацию речевой активности детей. — Развивать умение молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать. — Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства.	В игре или сюрпризном моменте на занятии может прийти сказочный герой, игрушка или кукла. Она приглашает детей поиграть с ней, но сначала хочет познакомиться. Кукла называет свое имя и просит детей назвать свое: «Мое имя – Катя. Как тебя зовут?»
Вторник	Подъём, утренний туалет, осмотр детей, индивидуальная работа	— развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: а) проговаривать сопряженно и отраженно, б) молча или при	После пробуждения сказать детям: «Одевайтесь». Спросить: «Что это?», «Это колготки», «Это платье», «Платье красивое». Необходимо оказать помощь ребенку в применении любых усвоенных речевых средств.

		частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать; — развивать умение соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием;	
	Утренняя гимнастика	— Развивать умение подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств.	Выполняют фонетическую ритмику: 1) папапа (быстро, раздельно) – папа__папа (слитно). Папа там. Ма_ма- мама. Мама там. 2) Звуки А,О,У,Э,И- на каждый звук определенное движение руками.
	Подготовка к завтраку, завтрак	— Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: А) проговаривать сопряженно и отраженно, Б) молча или при частичном	Перед завтраком следует сказать ребенку: «Иди мыть руки». При отсутствии мыла или полотенца, следует сказать: «Попроси». Необходимо оказать помощь ребенку в применении любых усвоенных речевых средств.

		проговаривании воспринимать вопрос или порушение и соответственно на него реагировать.	
	Непосредственно образовательная деятельность	— Развивать умение соотносить устное и письменное слово с обозначенным содержанием. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: А) проговаривать сопряженно и отраженно, Б) молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать.	«Волшебный Кубик»/ «Соберем куклу на прогулку»/ «День рождения лисы»
	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	— Развивать умение улавливать аналогии в языке.	В процессе наблюдений за птицами педагог многократно произносит слово «птицы» в разных речевых конструкциях: «птицы летят», «птицы едят», «птицы сидят на ветке» и т.д. Необходимо не просто произносить предложения, но и объяснять их значения таким

			способом, какой доступен для понимания глухим ребенком. Это могут быть простые изобразительные и указательные жесты, действия с предметами, устно-дактильная форма речи и др.
	Полдник	— Формировать мотивацию речевой активности детей. — Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно, молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать.	Педагог спрашивает детей «Кому яблоко?». Дети могут поднять руку или указать на себя, но педагог делает вид, что не замечает (не видит) жестов детей и даст банан, только если ребенок скажет «мне». Так, все дети по очереди стараются произнести слово «мне» в соответствии со своими возможностями.
	НОД/ игры, труд, чтение/ самостоятельная игровая деятельность	— Развитие умения применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства: молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или	Педагог показывает детям, что к ним пришел какой-либо сказочный герой, и что он просит детей построить ему домик. Детям нужно узнать у сказочного героя, какой домик ему нужен, а для этого нужно спросить у него,

		поручение и соответственно на него реагировать.	используя устную речь. После постройки, сказочный герой спрашивает у каждого ребенка, какой домик он для него построил: «Крыша какой формы? Круглая или треугольная? Домик какого цвета? Желтый или синий? Предъявленный речевой материал предварительно обговаривается на занятии.
Среда	Подъём, утренний туалет, осмотр детей, индивидуальная работа	— Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно, молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать.	После пробуждения детей (после того, как слуховой аппарат уже надет), спросить у каждого ребенка: «Спал хорошо?» (на первоначальном этапе, при затруднении детей, использовать изобразительные жесты, устно-дактильную форму речи). Важно что бы ребенок понял смысл вопроса. После этого необходимо добиться от ребенка ответа («Спал хорошо» / «Спал плохо» - сопряженное, отраженное проговаривание, при затруднении ребенка, возможно использование им любых усвоенных речевых действий и средств, помощь педагога).
	Утренняя гимнастика	— Развивать умение подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и	Игра «Зеркало» [11]. Во время этой игры дети сидят полукругом перед педагогом. Педагог применяет определенную позу, а

		средств;	дети должны ее воспроизвести. При развитии подражания важно, что бы дети внимательно следили за движениями педагога. Для привлечения внимания можно использовать прием поощрения детей, точно воспроизводящих движения. Им может быть предоставлена роль ведущего. На начальных этапах педагог помогает ведущему с выбором позы, постепенно вся инициатива переходит к ребенку.
	Подготовка к завтраку, завтрак	— развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: а) проговаривать сопряженно и отраженно, б) молча или при частичном проговаривании - воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать. — развивать умение соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием.	Перед завтраком можно собрать детей перед столом и попросить подложить таблички к пище. «Что это? Подложи табличку. Скажи. Это каша. Это чай».
	Непосредственно образовательная деятельность	— Развивать умение	«Поезд» /«Нарисуй

		соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: а) проговаривать сопряженно и отраженно, б) молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать.	дорожку»/«Семья»/«Разложи фрукты»/ «Поле чудес»
	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	— развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: а) проговаривать сопряженно и отраженно, б) молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать.	Во время сборов на прогулку с детьми педагог использует следующие слова и выражения: «Пойдем гулять. Будем одеваться. Сядьте. Наденьте кофту (штаны, сапоги, шапку, куртку). Денис, ты надел шапку неправильно. Сними. Я помогу. Молодцы, оделись быстро. Идите гулять».
	Полдник	— Формировать мотивацию речевой активности детей.	Педагог спрашивает детей «Кому банан?». Дети могут поднять руку

		— Развивать умение молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать. — Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства.	или указать на себя, но педагог делает вид, что не замечает (не видит) жестов детей и даст банан, только если ребенок скажет «мне». Так, все дети по очереди стараются произнести слово «мне» в соответствии со своими возможностями.
	НОД/ игры, труд, чтение/ самостоятельная игровая деятельность	— Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно, молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать.	На занятии по рисованию, например, по теме «Яблоко» (рисование с натуры), педагог может использовать следующие слова: «Будем рисовать яблоко. Посмотри, обведи. Это яблоко. Яблоко круглое. Яблоко желтое. Есть ямка. Есть хвостик. Раздай карандаши. Попроси карандаш, у Тани. Возьмите желтые карандаши. Рисуйте».
Четверг	Подъём, утренний туалет, осмотр детей, индивидуальная работа	— Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства. — Развивать умение	После пробуждения детей (после того, как слуховой аппарат уже надет), спросить у каждого ребенка: «Спал хорошо?» (на первоначальном этапе, при затруднении детей, использовать

		осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно, молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос и соответственно на него реагировать.	изобразительные жесты, устно-дактильную форму речи). Важно что бы ребенок понял смысл вопроса. После этого необходимо добиться от ребенка ответа («Спал хорошо» / «Спал плохо» - сопряженное, отраженное проговаривание, при затруднении ребенка, возможно использование им любых усвоенных речевых действий и средств, помощь педагога).
	Утренняя гимнастика	— Развивать умение подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно.	Выполняют фонетическую ритмику: 1) папапа (быстро, отдельно) – папа_папа (слитно). Папа там. Ма_ма- мама. Мама там. 2) Звуки А,О,У,Э,И- на каждый звук определенное движение руками. 3) Звук В (долго)- изображая самолет.
	Непосредственно образовательная деятельность	— Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: а) проговаривать сопряженно и отраженно, б) молча или при частичном	«У кого»/ «Покажи»/ «Что у тебя»/ «Лото»

		проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать. — Развивать умение применять в общении любые усвоенные речевые действия и средства.	
	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	— Развивать умение улавливать аналогии в языке.	На прогулке педагог вместе с детьми подмечает: «Небо синее», «Солнце желтое», «Трава зеленая». Необходимо обращать внимание детей на разницу слов при единственном и множественном числе предметов: «Одна лопатка, две лопатки». При этом показать на табличке разницу в написании слов.
	Полдник	— Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями.	После приема пищи, следует попросить каждого ребенка сказать: «Спасибо».
	НОД/ игры, труд, чтение/ самостоятельная игровая деятельность	— Развивать умение улавливать аналогии в языке.	В игре с машинкой сказать ребенку: «Машинка едет» и катить машинку по «дороге» повторяя слово «Едет». Затем закатить машинку в гараж и сказать: «Машинка приехала». Сначала возможно простое озвучивание действий и обращение внимания ребенка на

			различие в словах. Затем, объяснить ребенку значение действий. Обязательно сопровождать объяснение мимикой и жестами. Так же обговариваются аналогичные действия.
Пятница	Подъём, утренний туалет, осмотр детей, индивидуальная работа	— Формировать речевую активность детей. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: а) проговаривать сопряженно и отраженно, б) молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать. — Развивать умение соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием.	Во время утреннего туалета попросить ребенка назвать полотенце, мыло. Обратит внимание на таблички, которыми подписаны предметы туалета.
	Утренняя гимнастика	— Развивать умение подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств.	Выполняют фонетическую ритмику: 1) папапа (быстро, отдельно) – папа__папа (слитно). Папа там. Ма_ма- мама. Мама

		— Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно.	там. 2) Звуки А,О,У,Э,И- на каждый звук определенное движение руками. 3) Звук В (долго)- изображая самолет. Сурдопедагог предлагает детям сесть за стол
	Непосредственно образовательная деятельность	— Развивать умение подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно.	«Угадай»
	Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	— Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: А) проговаривать сопряженно и отраженно, Б) молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него	На прогулке, можно использовать такие выражения, как: «Что ты хочешь делать? Во что ты хочешь играть? Хочу (не хочу), (не) нравится, устал, усваиваются детьми и в быту, и на разных занятиях».

		реagirовать;	
	Полдник	— Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: А) проговаривать сопряженно и отраженно, Б) молча или при частичном проговаривании воспринимать вопрос или поручение и соответственно на него реагировать; — Развивать умение соотносить устное, письменное слово с обозначенным содержанием.	Перед приемом пищи следует вспомнить вместе с детьми, как называется то или иное блюдо. При этом используется устная, устно-дактильная речь и письменная (таблички). «Что это? Это печенье. Это кефир. Покажи печенье. Покажи кефир».
	НОД/ игры, труд, чтение/ самостоятельная игровая деятельность	— Развивать умение подражать взрослому в выполнении различных языковых действий и средств. — Развивать умение осознанно управлять собственными речевыми действиями: проговаривать сопряженно и отраженно.	«У кого»/ «Семья» Использование таких выражений, как: «Что ты будешь рисовать (строить, лепить...)? Какое яблоко (груша, матрешка, машина) по цвету (форме, величине)? Какого цвета карандаши нужны? Что ты нарисовал? Какой рисунок у Кати? и др. В игре это речевые конструкции: Во что ты хочешь играть? С кем ты хочешь играть? Кем ты. хочешь быть? Какая у тебя роль? Что нужно для игры?»

Приложение 5

Игры и игровые упражнения для развития языковой способности

Это кто?

Оборудование: шапочки-маски коровы, собаки, лошади, кошки, овцы, птички, лягушки, маленький экран.

Речевой материал: будем играть, слушайте, верно, неверно, да, нет, молодец это кто? Кто? Му, ав-ав-ав, прр, мяу, бэ, пипипи, ква-ква-ква.

Ход игры.

Педагог раздает детям шапочки-маски (или вешает на шею картинки) с изображением животных, звукоподражательные названия которых дети уже знают. Он произносит одно из звукоподражаний, например, му. Дети показывают на того ребенка, у которого маска коровы (или картинка), повторяют звукоподражание, малыш изображает корову, а педагог вместе с детьми еще два-три раза повторяет звукоподражание, предъявляя его не только для слухо-зрительного восприятия (видя его губы и слушая), но и на слух - за маленьким экраном. Аналогично педагог в разной последовательности произносит то одно, то другое звукоподражания.

По мере того, как дети начинают уверенно справляться с данным заданием при восприятии звукоподражаний на слухо-зрительной основе, они начинают предлагаться педагогом уже на слух - за маленьким экраном. Дети повторяют услышанное, показывают на того ребенка, у которого соответствующая маска, и он изображает то или иное животное.

Вариант игры (когда дети овладеют умением самостоятельно произносить звукоподражания).

Из детей выбирается один водящий. Он поворачивается к детям спиной. По указанию педагога один из детей произносит звукоподражательное название животного, соответствующее его маске. Педагог зовет водящего по имени или поворачивает его сам и спрашивает: «Это кто?» Водящий повторяет звукоподражание и показывает на ребенка в соответствующей маске.

У кого?

Оборудование: предметы или картинки, соответствующие речевому материалу, который будет предъявляться для различения на слух, соответствующие таблички, маленький экран.

Речевой материал: будем играть, слушайте, верно, неверно, да, нет, молодец, речевой материал, который будет предъявляться для различения на слух, У кого? У меня.

Ход игры

Педагог показывает детям предмет (или картинку), просит назвать его и выбрать из нескольких соответствующую табличку. Затем педагог сам повторяет слово, словосочетание или фразу, не закрывая лицо экраном, а затем на слух - за экраном и отдает предмет или картинку одному из детей. Аналогично раздаются и все остальные предметы или картинки.

Педагог в разной последовательности называет предметы или картинки, находящиеся у детей и спрашивает: «У кого?» Тот или иной ребенок показывает соответствующий предмет или картинку и табличку, называет его и говорит: «У меня».

Когда дети начинают справляться с заданием при восприятии речевого материала на слухо-зрительной основе, педагог предлагает его только на слух - за маленьким экраном.

Вариант игры (для индивидуального занятия).

Предметы или картинки раздаются игрушкам, например, кукле, зайке, мишке. Игра проводится аналогично тому, как описано выше. Ребенок повторяет услышанное, показывает соответствующий предмет или картинку и говорит: «У мишки. Собака у куклы» и т.п.

Лото

Оборудование: карточки-лото с картинками или надписями, соответствующими речевому материалу, который будет предъявляться для различения на слух, маленький экран.

Речевой материал: будем играть, слушайте, верно, неверно, да, нет, молодец, лото, у кого? У меня, выиграл(а), я первый (первая), речевой материал слуховых упражнений.

Ход игры

Педагог раздает детям самодельные карточки-лото с картинками или надписями, соответствующими речевому материалу, который будет предъявляться для различения на слух. Карточки-лото имеют одинаковое количество «делений», но составляются индивидуально для

каждого ребенка с учетом уровня его слухоречевого развития. У одного ребенка на карточке-лото более сложный речевой материал, у другого - более простой, у одного ребенка на карточках картинки с подписями, у другого - без подписей, а у третьего - часть картинок заменена написанным словом или фразой.

Педагог предлагает детям игру в лото: выигрывает тот, кто быстрее заполнит картинками свою карту. Вначале игра проводится при предъявлении речевого материала на слухо-зрительной основе, а затем - только на слух.

Вариант игры (для индивидуального занятия)

Самодельные карточки-лото с картинками или надписями, соответствующими речевому материалу, который будет предъявляться для различения на слух, «раздаются» игрушкам - мишке, зайке.

При проведении игр в ходе обучения опознаванию и распознаванию речевого материала на слух следует помнить, что дети должны научиться узнавать на слух знакомые слова, словосочетания и фразы без опоры на наглядный образец (т.е. перед ними не должно быть игрушек, предметов, названия которых предлагаются на слух). При этом речевой материал должен относиться к разным тематическим группам.

Волшебный кубик

Оборудование: кубик пластмассовый или из бумаги, на гранях которого написаны цифры от 1 до 6; таблички-задания, на обороте которых написаны цифры от 1 до 6; картинки и предметы, соответствующие речевому материалу, который будет предъявляться на слух, маленький экран.

Речевой материал: будем играть, слушайте, кубик, брось кубик, Сколько? Покажи табличку, дай табличку, верно, неверно, да, нет, молодец, речевой материал, который будет предъявляться на слух.

Ход игры.

Педагог показывает детям кубик и предлагает одному из них бросить его. Затем дети называют цифру, написанную на верхней грани, находят соответствующую табличку и отдают ее педагогу. Он произносит слово, словосочетание, фразу, написанную на данной табличке, которую дети воспринимают слухо-зрительно. Дети повторяют услышанное, или отвечают на вопрос, или выполняют поручение.

Аналогично предъявляется следующее задание. В дальнейшем задания предъявляются на слух - за маленьким экраном, в случае затруднения речевой материал предъявляется на слухо-зрительной основе и прочитывается, а затем вновь предлагается для восприятия на слух.

Поезд

Цели: учить детей глобальному чтению; учить отвечать на вопросы.

Оборудование: игрушечный поезд с пятью-шестью вагонами, игрушки (волк, лиса, заяц, собака, кошка и др.), таблички с названиями игрушек, прикрепленные к вагонам поезда.

Речевой материал: будем играть; поезд едет. Собака, кошка, заяц, лиса, волк едут в гости к кукле. Покажи собаку (кошку...). Где едет лиса (волк, заяц...)? Верно, неверно.

Ход игры

Дети полукругом стоят или сидят перед педагогом. Педагог достает из красивой коробки игрушки, вместе с детьми называет их, дает игрушку каждому ребенку. Взрослый показывает детям поезд, к каждому вагончику которого прикреплена табличка с названием животного (СОБАКА, КОШКА, ВОЛК, ЛИСА...). Педагог говорит детям: «Будем играть. Лиса, заяц, волк... едут в гости к кукле. Где едет лиса (волк, заяц и т.д.)?» Ребенок, у которого данная игрушка, подходит к поезду, находит вагон с табличкой ЛИСА, «усаживает» в него игрушку и вместе с педагогом сопряженно-отраженно прочитывает табличку. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не разместят своих животных по вагонам. После этого поезд уезжает.

Нарисуй дорожку

Цели: совершенствовать навык глобального чтения, учить понимать и выполнять поручения, развивать мелкую моторику.

Оборудование: лист белого картона с прорезями с двух сторон для домиков и табличек. С одной стороны в прорези вставлены домики с открывающимися окнами (в каждом окошке изображение игрушки: кукла, кот, рыба, мишка и т.д.), а с другой стороны в случайной последовательности в прорези вставлены таблички с названиями этих игрушек.

Речевой материал. Вот дом. Что там? Открой. Там кукла (рыба, кот, мишка...). Нарисуй дорожку. Покажи куклу (кота, рыбу и т.д.).

Ход игры

Дети стоят около доски. На доске закреплен лист картона, на котором с одной стороны расположены домики с открывающимися окошками, а с другой - в случайной последовательности таблички с названиями игрушек. Педагог говорит: «Будем играть. Вот дом (указывает на один из домиков). Что там?». Педагог просит ребенка подойти к домику и открыть окошко. Ребенок самостоятельно (или отраженно-сопряженно) называет, кто «живет» в домике (например, «Там кукла»). Далее педагог просит ребенка найти соответствующую табличку, при этом он показывает на столбик, где написаны названия игрушек. После того, как ребенок правильно показал табличку, педагог просит его нарисовать дорожку: «Нарисуй дорожку». Ребенок рисует дорожку фломастером от домика до соответствующей таблички. Педагог прочитывает со всеми детьми название данной игрушки. Дальше дети открывают другие окошки и подбирают таблички с названиями обитателей домика, рисуют дорожки.

Семья

Цели: расширять словарь, совершенствовать глобальное чтение детей, учить отвечать на вопросы педагога.

Оборудование: фланелеграф, картонный дом с окошками, под каждым окошком сделаны прорези, в которые можно вставить таблички, картинки с изображением членов семьи.

Речевой материал: Это дом. Тут живет мама (папа, девочка, мальчик, бабушка, дедушка). Кто это? Где живет мама (папа и т.д.)?

Ход игры

На фланелеграф прикрепляется картонный дом с окошечками. Под каждым окном закреплена табличка с названием члена семьи. Педагог раздает детям картинки с изображением членов семьи, спрашивая: «Кто это?» На картинках изображены бабушка, дедушка, мама, папа, девочка, мальчик. Затем педагог указывает на дом и сообщает: «Будем играть. Это дом. Тут живет мама, папа, бабушка, дедушка, мальчик, девочка. Где живет мама?» Тот ребенок, у которого картинка с изображением мамы, подходит к фланелеграфу и прикрепляет данную картинку в то окошечко, под которым прикреплена соответствующая табличка. Далее педагог вместе с детьми прочитывает эту табличку. Игра продолжается до тех пор, пока все члены семьи не займут свои места в домике.

Поле чудес

Цели: расширять словарь, совершенствовать глобальное чтение детей, учить отвечать на вопросы педагога.

Оборудование: волчок со стрелкой, предметные картинки по числу детей (например, кофта, штаны, шуба, пальто, шапка, шарф), набор табличек с названиями предметов.

Речевой материал. Это юла. Я буду крутить юлу. Что у тебя? Кофта, штаны, шуба... Найди картинку. Покажи кофту (штаны...).

Ход игры

На столе у каждого ребенка лежит набор предметных картинок. У педагога на столе стоит волчок, к которому прикреплена стрелочка. Вокруг волчка лежат 5-6 табличек с названиями предметов. Педагог говорит детям: «Будем играть. Я буду крутить юлу». После остановки волчка педагог демонстрирует табличку, на которую указала стрелка, и прочитывает табличку вместе с детьми. Педагог спрашивает: «Где такая картинка? Покажите». Дети должны выбрать из набора соответствующую картинку и поднять ее, чтобы педагог мог оценить правильность выбора. Затем педагог закрепляет в наборном полотне картинку и под ней табличку. Далее педагог вызывает одного ребенка, чтобы тот раскрутил волчок. Игра продолжается до тех пор, пока не будут прочитаны все таблички.

Данная игра может быть проведена и на другом тематическом материале, количество табличек может быть увеличено по усмотрению педагога.

Разложи фрукты

Цели: расширять словарь, развивать навык глобального чтения.

Оборудование: картинки с изображениями фруктов (виноград, лимон, яблоко, слива, груша) или мелкие муляжи, поднос, фланелеграф, игрушечные корзинки или вырезанные из картона. К каждой корзинке прикреплена табличка с названием того или иного фрукта.

Речевой материал: яблоко, слива, груша, лимон, виноград. Что это? Что тут? Положи правильно. Возьми грушу... Тут лежит груша (яблоко...).

Ход игры

Дети сидят за своими столами. Педагог показывает поднос, на котором лежат муляжи или картинки с изображением фруктов. Взрослый предъявляет детям поочередно все фрукты и о каждом из них спрашивает: «Что это?» Дети называют фрукты.

Далее педагог ставит корзинки на стол (или прикрепляет изображения корзинок на фланелеграф). Он раздает детям муляжи или картинки с изображением фруктов: «Маша, возьми грушу». После того, как ребенок правильно выбрал картинку, педагог предлагает положить ее в корзинку с соответствующей надписью. Ребенок читает надписи на корзинках и кладет картинку с изображением фрукта в нужную корзинку. Педагог вместе с детьми прочитывает слово, прикрепленное к корзинке и уточняет: «Тут лежит груша (яблоко)». Таким же образом другие картинки с изображением фруктов раскладываются по корзинкам.

Аналогичная игра может быть проведена по теме «Овощи».

День рождения лисы

Цели; совершенствовать навык глобального чтения, активизировать словарь детей, учить понимать вопросы и отвечать на них.

Оборудование: игрушки (лиса, кошка, волк, медведь, заяц, собака), таблички с названиями животных, игрушечный стол и стулья.

Речевой материал: лиса, медведь, кошка, волк, заяц, собака. У лисы день рождения. К лисе пришли гости. Лиса не умеет читать. Помогите лисе. Кто это?

Ход игры

Перед детьми на столе стоит игрушечный стол и стулья. На каждом стульчике лежит табличка с названием того или иного животного. Появляется лиса. Педагог говорит детям: «У лисы день рождения. К лисе пришли гости».

Далее педагог указывает на стульчики с табличками, говорит: «Лиса не умеет читать. Помогите лисе. Посмотрите, кто тут». Дети рассматривают и читают таблички. За ширмой на другом столе находятся животные, которые пришли к лисе на день рождения. Дети вместе с педагогом называют животных.

Затем педагог предлагает детям: «Давайте посадим животных на свои места». Он предлагает кому-то из детей взять табличку, найти соответствующую игрушку и разместить ее на стуле. Игра продолжается до тех пор, пока дети не посадят за стол всех животных. Затем еще раз уточняется, кто пришел к лисе в гости, что делали гости на дне рождения.

Угадай

Цели: развивать мелкую моторику, учить глобальному чтению, учить понимать вопросы и отвечать на них.

Оборудование: схематические (черно-белые) картинки с изображениями животных или пиктограммы, на которых представлены особенности внешнего вида животных (клюв гуся, пасть волка, уши лошади), таблички с названиями животных.

Речевой материал. Смотрите внимательно. Делайте так. На кого похоже? Кто это? Это заяц, волк, лошадь, гусь, птичка.

Ход игры

В основе игры лежит соотнесение положения пальцев с особенностями внешнего вида некоторых животных (СНОСКА: Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 20). На наборном полотне выставлены картинки или пиктограммы (что предпочтительнее) с изображениями животных. На столах у детей таблички с их названиями. Сначала педагог уточняет названия животных: указывая на ту или иную картинку, он задает вопрос: «Кто это?» Дети находят на столе нужную табличку и вместе с педагогом прочитывают ее. Затем педагог воспроизводит положение пальцев обеих рук, передающее те или иные особенности животного, например, складывает пальцы, изображая клюв гуся, или делает движения двумя пальцами, демонстрируя ушки зайчика. Детям предлагается воспроизвести движения пальцев: «Делайте так», а затем указать на табличку с названием животного: «Кто это?»

Дети по подражанию воспроизводят движения пальцев, указывают на соответствующую табличку и прочитывают ее.

Что у тебя?

Цели : учить читать с руки, учить выполнять поручения, предъявляемые устно-дактильно.

Оборудование: «чудесный мешочек», игрушки или предметы другой тематической группы (овощи, фрукты, посуда, мебель).

Речевой материал: названия игрушек или предметов. Спрячь. Что у тебя? Я угадаю. У тебя мяч? Угадала. Я ошиблась.

Ход игры

Педагог показывает ребенку четыре-пять знакомых игрушек и кладет их в нарядный мешочек. Педагог объясняет ребенку, что он должен взять одну игрушку из мешочка и спрятать ее. Взрослый закрывает глаза, а затем, открыв глаза, он должен угадать, какую игрушку спрятал

ребенок. Педагог называет игрушку устно-дактильно или, чтобы исключить чтение с губ, первый раз воспроизводит название игрушки только дактильно, а второй - устно-дактильно. Ребенок отвечает «да» или «нет». Педагог называет разные игрушки, долго не может «угадать» спрятанную игрушку, чтобы поупражнять детей в чтении с руки. Угаданную игрушку ребенок отдает педагогу. Игра продолжается, пока все игрушки не будут угаданы педагогом.

В дальнейшем игру можно усложнить, увеличив количество игрушек до восьми-десяти.

Затем игрушки можно заметить на картинке: сначала предметные, а затем с несложным сюжетом (девочка играет, мальчик упал, мама читает и др.).

Соберем куклу на прогулку

Цели: те же.

Оборудование: кукла, предметы кукольной одежды и обуви.

Речевой материал. Кукла пойдет гулять. Оденем куклу. Принеси (дай) пальто (шапку), надень платье (туфли)...

Ход игры

Педагог сообщает детям: «Пойдем гулять с куклой. Будем одевать куклу». Он дает поручения детям в устно-дактильной форме: «Принеси платье (пальто, шарф, шапку, туфли). Надень платье (туфли, пальто...)». В игре у детей закрепляется умение понимать и выполнять поручения. В процессе сборов на прогулку детей им также предъявляется данный речевой материал в устно-дактильной форме.

Могут быть проведены и другие игры такого типа: «Покорми куклу», «Уложим куклу спать», «Будем купать куклу».

