

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Работу выполнила:
студентка 542 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Дошкольная дефектология»
Сибирякова Елена Владимировна

(подпись)

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

«__» _____ 2016 г.

Руководитель:
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и
психологии
Ворошнина Ольга Руховна

(подпись)

ПЕРМЬ
2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	7
1.1. Развитие диалогической речи у детей с нормальным и нарушенным слухом.....	7
1.2. Анализ коррекционно – педагогических систем работы над диалогической речью детей с нарушением слуха.....	17
1.3. Клинико – психолого – педагогическая характеристика детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста	21
Выводы по первой главе	37
Глава 2. Прикладные аспекты развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	39
2.1 Организация исследования.....	39
2.2 Методы исследования	39
2.3 Обсуждение и анализ результатов исследования.....	50
2.4 Педагогические условия развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	69
Выводы по второй главе	84
Заключение.....	85
Библиографический список	88
Приложение	92

Введение

Процесс социализации ребенка и развития происходит под влиянием целенаправленного воспитания, а также совместного общения со взрослым, сверстником и стихийных факторов во взаимодействии с окружающей средой.

Понятие «социализация» вмещает в себя процесс и результат активного уяснения и воссоздание человеком социального опыта и охватывает социальное познание (себя, общества, мира), социальное научение (приемы и навыки общения), социальное приспособление и социальное изменение себя и действительности. Процесс социализации предполагает включение человека в систему социальных отношений.

В системе взаимоотношений важную роль имеет общение как основной элемент и средство социализации, а именно через коммуникацию, разговор личность может изучать и перерабатывать социальный опыт, самовыражаться, изменять себя и окружающую его действительность, (занимать активную позицию в процессе социализации). Способность конкретно, искусно, лаконично выразить свою мысль, вступить в акт общения, выработать свою позицию и выразить ее вербально служат как показатель общего, умственного, личностного развития человека. Это весьма важно для социализации ребенка в современном обществе. Умения вступать в коммуникацию, поддерживать разговор, соблюдать речевой этикет приобретают особую важность для ребенка с нарушенным слухом.

Исходя из этого перед сурдопедагогикой возникает актуальная проблема: формирование диалогической речи слабослышащих детей. Разработкой этого вопроса занимались такие исследователи, как Р. М. Боскис, Е. Е. Вишневская, И. М. Гилевич, Н. Ю. Донская, А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, К. Г. Коровин [15], Н. М. Назарова.

Значимость усвоения ребенком диалогической речи в следующем: в диалоге наиболее существенно осуществляется познавательная, активность личности и его необходимость в знании (И. В. Басова, Л. М. Брагина, С. И. Поварнин); умение поддерживать диалог является необходимым условием личностного и умственного развития, успешного интегрирования и социализации в целом (Л. И. Аксенова, Л. С. Выготский, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. Н. Реут, Ж. Пиаже).

Речевое стремление (готовность), понимание ребенком речи, которая обращена к нему может рассматривается как один из главнейших критериев готовности ребенка с нарушенной слуховой функцией к образовательному процессу и интеграцию в общество слышащих людей (Е. В. Пархалина, Е. Г. Речицкая).

Речь выполняет разнообразные функции в жизнедеятельности ребенка. Основной и первичной является коммуникативная функция - задача речи быть средством общения. Целью общения может быть как сохранение социальных контактов или обмен информацией. Все эти стороны коммуникативной функции речи присутствуют в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно развитие функций речи может побудить ребенка к овладению языком, фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к изучению диалогической речи, которая выступает как основная форма речевого общения.

Исходя из актуальности, можно сформулировать противоречие между необходимостью развития диалогической речи и недостаточно разработанной методикой по заданной проблеме.

Обнаруженное противоречие позволило определить **проблему исследования**: каковы педагогические условия развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – коррекционно – педагогический процесс

развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - педагогические условия развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Контингент исследования — слабослышащие дети старшего дошкольного возраста.

Цель исследования - теоретическое и эмпирическое обоснование педагогических условий развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования; выделить показатели изучения диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; Осуществить модификацию диагностических методик для изучения особенностей диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; проанализировать психолого — медико — педагогическую документацию на слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; изучить особенности, проанализировать полученные данные диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха; на основе полученных опытных данных определить и разработать педагогические условия развития и коррекции слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования определяется систематизацией материала по рассматриваемой проблеме; *практическая значимость* состоит в разработке педагогических условий развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего

дошкольного возраста.

Методы исследования:

Анализ литературы по проблеме исследования; сбор и анализ анамнестических данных констатирующего эксперимента; анализ документации; наблюдение.

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

1.1. Развитие диалогической речи у детей с нормальным и нарушенным слухом

Диалог – это разговор двух или нескольких лиц.[11] Основной единицей диалога является диалогическое единство – тематическое объединение нескольких реплик, которое представляет собой обмен мнениями, каждое последующее из которых зависит от предыдущего. Выделяют три типа взаимодействия участников диалога: зависимость, сотрудничество и равенство.

Любой диалог имеет структуру: зачин – основная часть – концовка. Размеры диалога теоретически безграничны, поскольку его нижняя граница может быть открытой, но на практике же любой диалог имеет свою концовку.

Диалог рассматривается как первичная форма речевой коммуникации, потому он получил своё наибольшее распространение в сфере разговорной речи, однако диалог может присутствовать и в научной, и в публицистической, и в официально – деловой речи.

В соответствии с целями и задачами диалога, ситуацией общения, ролью собеседников можно выделить следующие типы диалогов: бытовой, деловая беседа, интервью.

«В диалоге большую роль играют и невербальные компоненты, такие как жест, мимика, средства интонационной выразительности. Выше перечисленные особенности определяют характер речевых высказываний. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания, наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые штампы).

Простейшие формы диалога (например, реплики-высказывания утвердительного или отрицательного ответа) не требуют построения программы высказывания» (А.Р.Лурия, Л.С.Цветкова, Т.Г.Винокур).

К основным языковым особенностям диалога относятся: избытие вопросительных и побудительных предложений среди реплик-стимулов, наличие повторов и вопросов — переспросов в реагирующих репликах, их синтаксическая неполнота, компенсируемая за счёт предыдущего высказывания.

В лингвистике единицей диалога принято считать «тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью - диалогическое единство» - Н.Ю. Шведова, С.Е.Крюков, Л.Ю.Максимов. «Достаточное («исчерпывающее») раскрытие темы (предмета речи), смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, - критерии связности развернутой диалогической речи».

В узком смысле, как языковая форма общения, диалог определяется в «Словаре лингвистических терминов» О.С.Ахмановой как - «одна из форм речи, при которой каждое изречение прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственно тематикой разговора». Данное определение подчеркивает важнейшую сторону организации диалога как формы речи: наличие собеседника, общая тема высказываний.

С учетом диалогической теории М. Бахтина и его последователей, лингвистические словари, справочники и энциклопедии определяют диалог шире. В лингвистическом энциклопедическом словаре диалог (диалогическая речь) определяется как: «форма речи, состоящая в обмене высказываниями — репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой

деятельности адресанта. Для диалогической речи характерно содержательная и конструктивная связь реплик» [8].

Изучение диалога как формы существования языка ведется с 20-х годов XX века. После того, как в трудах Л. П.Якубинского, Л. В.Щербы, Е.Д.Поливанова, В. Н.Волошинова, В. В.Виноградова и М. М.Бахтина был заложен теоретический фундамент для всех дальнейших исследований.

В разряде исследований с позиций психологии и психолингвистики раскрываются вопросы формирования речевой деятельности у детей, в которых рассматриваются особенности овладения детьми синтаксическими средствами построения высказываний, а также грамматическим строем родного языка, (А.М. Шахнарович, В.Н.Овчинников, Д.Слобин, А.В.Горелов), операциями планирования и программирования речи (В.Н.Овчинников, Н.А.Краевская).

Диалогическая речь не дана человеку от начала жизни, но ее осваивают так же, как и любой другой вид деятельности, в процессе взаимодействия с более опытным соучастником - носителем коммуникативной культуры.

Выделяются две группы общения ребенка дошкольного возраста: со взрослыми и со сверстниками. В раннем возрасте ребенка в диалог привлекает именно старший. Обращаясь к малышу с провакационными вопросами, рассуждениями ребенок откликается на высказывания и жесты взрослого, распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького собеседника. Опыт речевого общения со взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками.

У дошкольника есть острая необходимость в презентации себя, потребность во внимании своего сверстника, желание донести до собеседника цели своих действий, но дети часто испытывают большие трудности в общении, в усвоении родного языка - его звуковой системы,

грамматического строя, лексического состава.

Бесспорно, что если ребенок не владеет родным языком, то он не сможет усвоить навыки диалогического общения. Потому что диалог, как вид общения, предполагает знание языка, умение им пользоваться при построении связного высказывания и налаживании речевого взаимодействия со сверстником.

Ранний возраст весьма чувствителен «сензитивен» в усвоении диалогической речи детьми. Педагог, наблюдая за воспитанниками может выделить: во-первых, совершенствуется ли понимание ими речи взрослых; во-вторых, складывается ли собственная активная речь.

Детки четырех — пяти лет испытывают острую потребность рассказывать свои впечатления из личного опыта, охотно реагируют на предложение рассказать о своих наблюдениях в природе, любимых игрушках. У них не хватает терпимости выслушать собеседника, все начинают говорить параллельно. В диалоге со сверстником детки получают опыт равенства в общении; учатся проверять друг друга и себя; учатся говорить более внятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать.

Дети нуждаются в помощи взрослого в процессе освоения диалогического общения со сверстниками. Чтобы дети могли обстоятельно общаться друг с другом, необходимы некоторые условия для их коллективной деятельности, для взаимодействия в играх, в повседневной жизнедеятельности. Прежде всего, для общения детей необходимы условия, то есть развивающая среда.

Диалог является естественной средой для развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем с окружающими людьми, появлению сложностей в умении адаптироваться в жизненных

ситуациях.

Бесспорно, что проблемы диалогического общения для ребенка начинаются в именно в семье. Нежелание разговаривать (из-за дефицита времени, занятости родителей), неумение общаться (возможно родители не знают, на какую тему разговаривать с ребенком или как строить диалогическое общение с ним) отрицательно влияет на деятельность и душевное самочувствие малыша.

Развитие диалога - это двусторонний процесс, когда собеседники общаются на равных, с взаимным пониманием и почтением друг ко другу, даже если один из них — ребенок.

Дети не умеют применять доступные вербальные и невербальные средства, не обладают способами построения диалога, не устанавливают связь друг с другом в ходе диалога, то есть не умеют слышать и слушать друг друга, проявлять инициативу.

Освоение связной диалогической речью - одна из главнейших задач речевого развития дошкольников. Успешное решение ее зависит от многих условий: речевой среды; социального окружения; семейного благополучия; индивидуальных особенностей личности; познавательной активности ребенка; которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

В дошкольном детстве ребенок постигает прежде всего диалогическую речь, которая имеет свою специфику, проявляющиеся в использовании языковых средств, которые допустимы в разговорной речи.

Без сомнения, в диалоге собеседники всегда знают то, о чем идет речь, и не нуждаются в выстраивании мысли. Устная диалогическая речь протекает в определенной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной.

Для диалога присуще: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание; связность диалога обеспечивается двумя собеседниками; диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью.

Очень важно отметить, что: «для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора» (Л. П. Якубинский).

Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Развитие диалогической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. В процессе обучения диалогической речи создаются условия для овладения повествованием, описанием.

«Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства».

«Ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь - характер монолога.» Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, - «неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную - с

монологической.»

Важным является уяснение понятия «разговорная речь». «Дети дошкольного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи, следовательно важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании диалогические отношения — это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» (М. М. Бахтин).

В преддошкольном периоде речь ребенка, выступает как средство общения со взрослыми и сверстникам и прямо связана с конкретной ситуацией общения. Диалог носит выраженный ситуативный (вызванный ситуацией речевого общения) характер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрасту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. Появляется форма речи - высказывание в виде рассказа — монолога о том, что случилось с ребенком вне непосредственного контакта со взрослым. В связи с развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в связной контекстной речи, переход к которой определяется усвоением грамматических форм развернутых высказываний.

Воспитателям и родителям необходимо помнить, что для ребенка дошкольного возраста первостепенное значение имеет овладение диалогической речью — необходимым условием полноценного социального развития ребенка. Развитый диалог позволяет ребенку легко контактировать со взрослыми и со сверстниками.

Развитие диалогической речи происходит быстрее в условиях

социального благополучия (окружающие их взрослые относятся к детям с чувством любви и почтения, считаются с ребенком, чутко прислушиваясь к его мнению, интересам, потребностям; когда взрослые не только говорят сами, но и умеют выслушивать своего ребенка, занимая позицию тактичного собеседника).

Вербальное общение для слабослышащих детей представляет определенные трудности, которые связаны с особенностями восприятия и воспроизведения ими речи. Производительные способности слабослышащих детей имеют ряд отличий: различные дефекты голоса (тихий, слабый; крикливый; слишком высокий или слишком низкий; фальцетный или гнусавый; хриплый или скрипучий); в словах, которые известны детям, одни звуки часто заменяются другими, опускается начало слова или его конец; в произношении выпадают безударные слоги в середине слова, а в некоторых словах сохраняется один ударный слог. Это ведет к неустойчивости знания значения слов и их смешению и затрудняют общение.

При работе над диалогической речью необходимо учитывать особенности лексического запаса слабослышащих детей. Словарный запас некоторых таких детей на ранних этапах речевого развития настолько ограничен, что они не могут назвать даже самые необходимые предметы, действия и признаки. Нередко слабослышащие дети наделяют слово другим значением. Р. М. Боскис выделяет характерные замещения в речи слабослышащих детей: «обозначение одного признака предмета вместо всего предмета (например, «теплая» вместо «куртка») или целого предмета вместо его части; название другого предмета, ситуативно связанного с данным, предмета, сходного по своему назначению (например, «дерево» вместо «хворост»); действия, которое может быть связано с данным предметом (например, «пить» вместо «вода»)). Она говорит, что:

«Ограниченность речевого опыта слабослышащего ребенка, возникшая в связи с неполным восприятием речи на слух, приводит к количественной недостаточности запаса слов и к весьма своеобразному применению этих слов».

Слуховые особенности слабослышащих детей влияют и на усвоение ими звукового состава языка. Искажаются отдельные звуки при сохранной структуре слова, но часто искажению подвергается и сама структура слова. Что касается грамматического оформления речи, то устные высказывания очень часто бывают оторваны от контекста, в котором они возникали, кажутся бессмысленным набором неоформленных и случайных «образований», и их не всегда можно назвать словами и предложениями.

Фразы детей могут состоять из отдельных искаженных по звуковому составу слов или их сочетаний, объединенных в своеобразные предложения, где угадываются лишь отдельные компоненты, напоминающие члены предложения, порядок которых нарушен. В ряде случаев обнаруживается отсутствие тех компонентов высказывания, которые по логике должны были бы в нем быть. Характерно отсутствие в высказываниях прилагательных, наречий, местоимений, предлогов, что часто ведет к нарушению понимания собеседником такой речи. Некоторые из этих частей могут быть использованы в не свойственном им функции. Зачастую можно обнаружить неверно употребление частей речи на письме (например, отдельное написание приставки и глагола «за плакала»).

Диалогическая речь этих детей характеризуется короткими простыми, часто невнятными фразами и предложениями в качестве реплик-стимулов и такими же утвердительными или отрицательными ответами, которые зачастую дублируют вопрос. Дети при общении друг с другом считывают с губ и практически во всех случаях прибегают к помощи жестовой речи и дактилирования, что затрудняет общение со слышащими собеседниками. В

общении слабослышащих друг с другом также возникают некоторые проблемы. Инициативность в общении между собой проявляется редко. Тема диалога полностью не раскрывается. Дети больше отвечают в процессе диалога, чем спрашивают.

Эти особенности речевого развития слабослышащих детей снижают возможность участия в диалоге, сказываются не только на оформлении их самостоятельной речи, но и на понимании речи окружающих в процессе диалогического общения. В связи с этим представляется необходимой разработка специальной системы обучения слабослышащих детей ведению диалога. Необходимо проводить работу по обогащению словарного запаса речи этих детей, по овладению ими репликами-стимулами, по увеличению объема этих реплик, которая должна организовываться с учетом их речевых возможностей и современных требований социума и школы к уровню речевой компетенции учащихся с нарушенным слухом.

Итак, развитие диалогической речи у детей с нормальным и нарушенным слухом отличается, например, нормально слышащие дети испытывают потребность делиться своими впечатлениями на темы их личного опыта, в диалоге со сверстником получают опыт равенства в общении, задают вопросы, отвечают и рассуждают, их устная диалогическая речь сопровождается жестами, мимикой, интонацией, стимулируется внутренними и внешними мотивами, а у детей с нарушенным слухом речь характеризуется короткими простыми, невнятными фразами, тема диалога не раскрывается, устное общение представляет некоторые трудности, которые связаны с особенностями воспроизведения, высказывания очень часто оторваны от контекста. Дети с нарушенным слухом часто прибегают к помощи жестовой речи и тактильного прикосновения, что затрудняет общение со слышащими сверстниками. Ограниченность речевого опыта у детей с нарушенным слухом возникает

из-за неполного восприятия речи на слух.

1.2. Анализ коррекционно – педагогических систем работы над диалогической речью детей с нарушением слуха

Диалогическая речь представляет собой яркое проявление коммуникативных функций языка, так как именно в ней сообщение оформляется в непрерывное взаимное общение.

В сурдопедагогике - проблема речевого общения детей с нарушениями слуха затрагивается, в работах Р.М. Боскис, Л.А. Головниц, А.Г. Зикеева, Е.А. Малхасьян, Л.П. Носковой, Т.В. Пельмской, Н.Д. Шматко.

Рассматривая проблему изучения диалогической речи у детей с нарушением слуха можно отметить, что на сегодняшний день она мало изучена и недостаточно разработаны приемы формирования диалогической речи.

В дошкольной педагогике под методами понимаются способы педагогического воздействия, направленные на достижение целей воспитания или обучения. Метод включает как способ деятельности педагога, направленный на организацию и руководство деятельностью детей, так способы и виды деятельности воспитуемых.

Методический прием — частное проявление того или иного метода воспитания и обучения, его конкретные элементы. Чем больше и разнообразнее число приемов, составляющих метод, тем успешнее решаются коррекционно-развивающие задачи. Различия между методом и методическим приемом заключаются в том, что метод направлен на решение учебной задачи в целом, а прием — на решение частной задачи. Многообразие задач воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха, уровень сформированности их познавательной и речевой деятельности диктует необходимость использования разнообразных методических приемов.

Методика Головчиц Л.А

В дошкольной сурдопедагогике рассматривается использование наглядных, словесных, практических и игровых методов обучения (Н. И. Белова, 1985).

Наглядные методы и приемы обучения. К ним относятся наблюдение, рассматривание предметов, явлений, картин, демонстрация слайдов, диафильмов, использование компьютерных программ.

Одним из основных методов воспитания и обучения дошкольников является наблюдение. Метод наблюдений используется во всех формах воспитательной и образовательной работы с детьми: в повседневной жизни, на прогулках и экскурсиях, на занятиях, в играх, рисовании и других видах деятельности. В процессе наблюдений формируются основные представления и знания дошкольников с нарушенным слухом об окружающем мире.

В качестве распространенного методического приема в дошкольном возрасте применяется рассматривание картин, которое используется для решения разнообразных дидактических задач.

Практические методы обучения. Для более глубокого познания действительности детям необходимо не только наблюдать за различными явлениями и событиями, но и практически действовать с предметами, выявлять их свойства и особенности, связи и отношения между ними. К группе практических методов относятся различные виды предметной и продуктивной деятельности, игры, элементарные опыты, моделирование.

К практическим методам относятся изобразительная и конструктивная деятельность, связанная с формированием практических умений и навыков — рисованием, лепкой, вырезыванием, наклеиванием аппликации, созданием построек и сооружений из различных материалов.

Словесные методы. В основе словесных методов лежит использование

речи. Словесные методы занимают большое место в воспитании и обучении детей с нарушениями слуха, потому что их использование связано с организацией речевого общения с детьми. Однако в сравнении с массовыми детскими садами их применение в дошкольных учреждениях для глухих и слабослышащих детей более тесно связано с практическими и наглядными методами, особенно на начальных этапах воспитания.

К словесным методам относятся словесные инструкции, беседа, рассказ педагога, чтение детей и взрослых, рассказывание, объяснение педагога.

Беседы являются одним из наиболее распространенных методов и применяются на всех годах обучения. Беседа средство развития диалогической речи дошкольников с нарушениями слуха. Кроме того, беседа, как и другие словесные методы, предполагает использование и наглядных методов — демонстрацию различных предметов, картин. Однако в отличие от слышащих детей дошкольники с нарушенным слухом первоначально не могут без помощи педагога участвовать в беседе. Сначала детей учат понимать простые вопросы и отвечать на них с помощью естественных жестов, коротких слов, указаний на предметы, таблички. В первые годы обучения в ходе беседы детям предлагается небольшое число ситуативных вопросов, понимание которых достигается в связи с наличием соответствующих предметов или их изображений.

Методика Носковой Л.П

Большая часть времени в дошкольных учреждениях отводится на проведение режимных моментов.

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

соответствии с ними решаются и вопросы речевого развития детей с нарушениями слуха.

Если в быту речевой материал может быть усвоен, хотя и непреднамеренно, за счет многократного повторения, на занятиях по видам деятельности он в большей степени регламентирован и усваивается в тематической логике. Речевой материал приобретает тематическую общность. На этих занятиях или в свободное время задачи, связанные с формированием тех или иных умений и навыков, играют ведущую роль, задачи речевого развития подчиняются им и находятся на втором плане.

Особое место в жизни дошкольника занимает игра. В ходе сюжетно-ролевых, дидактических и подвижных игр создаются благоприятные 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. Она отмечает, что в игре происходит развитие значений и функций слова; «перенос действий, осуществляемый в игре, служит генетической основой переноса словесного значения». Расширение и обогащение смысловой стороны речи способствует повышению регулирующей роли слова в игре. В качестве определяющего фактора развития речи в игре рассматривается организация общения взрослых с детьми и детей между собой в ходе деятельности.

Важное значение, должно придаваться накоплению глагольного словаря, так как он важен для обеспечения общения с детьми и является основой диалога.

Воспитатель уточняет и активизирует в речи детей речевой материал, связанный с темой занятия.

Итак, в методиках, посвященных речевому развитию слабослышащих детей, отмечается; что формирование диалогической речи осуществляется

не только во время уроков, но и во внеурочной деятельности. Авторами особо подчеркивается, что процесс воспитания, наряду с обучением, предполагает обязательное формирование у ребенка с нарушенным слухом определенных коммуникативных навыков ведения диалога в соответствии с нормами и моделями социального поведения в обществе. Работа во внеурочное время создает благоприятные условия для развития у слабослышащих учащихся навыков ведения диалога, обогащения их разговорной речи различными репликами, расширения их круга общения. Однако, в современных трудах по речевому развитию слабослышащих учащихся отсутствует разработанная система совершенствования диалогической речи во внеурочной деятельности, рекомендации по развитию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочное время даются в самом общем виде.

1.3. Клинико – психолого – педагогическая характеристика детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста

Основное своеобразие аномального ребенка, страдающего нарушением слуха, обусловлено особенностями протекания процесса отражения действительности. Ограниченный доступ звуковых раздражений, поступающих из окружающей среды, препятствует нормальному развитию его отражательной деятельности. В специальной педагогике проблема развития ребенка с нарушениями в развитии как социальная осмыслена Л. С. Выготским, С. А. Зыковым. [5, 14]

Велико влияние на организацию дифференцированного обучения, создание системы школ и дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха, определение критериев отбора и комплектования групп в них, разработку путей обучения детей с различным состоянием слуха оказала педагогическая классификация Р. М. Боскис. Опираясь на теорию Л.С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в развитии

психики ребенка с дефектом слуха, Р.М. Боскис определила основные критерии, положенные в основу педагогической типологии детей с недостатками слуха и характеризующие своеобразие их развития.

Слух и речь тесно связаны между собой. С одной стороны, нарушение слуха препятствует естественному развитию речи; с другой - нормальное использование слуха находится в зависимости от уровня развития речи. Чем лучше речь ребенка, тем больше возможностей использования своего слуха.

Группа детей с нарушениями слуха исключительно разнообразна не только по степени слухового дефекта, но и по уровню речевого развития. Разнообразие в речи детей обусловлено сочетанием следующих факторов:

- 1) степенью нарушения слуха;
- 2) временем возникновения слухового дефекта;
- 3) педагогическими условиями, в которых находился ребенок после появления слухового нарушения;
- 4) индивидуальными особенностями ребенка.

Каждый из этих факторов имеет важное значение при оценке речи детей. Отмечается прямая взаимосвязь между снижением слуха и состоянием речи: «чем больше потеря слуха, тем сильнее страдает речь ребенка, а при тяжелых нарушениях она вообще не формируется без специального обучения» - Р. М. Боскис.

Время потери слуха может быть определяющим фактором в развитии речи при прочих равных условиях. Чем раньше появилось нарушение, тем больше оно отражается на формировании речи. Потеря слуха до двух лет приводит к полному ее отсутствию. Потеря слуха в раннем возрасте вызывает распад речи, если не были предприняты специальные педагогические меры. В случае потери слуха в старшем дошкольном возрасте речь может частично сохраниться, однако без специальной

педагогической помощи она будет медленно ухудшаться.

Педагогические условия, в которых пребывал ребенок после потери слуха, имеют, важное значение, для его психического и речевого развития. Чем раньше выявлено снижение слуха и предприняты специальные медицинские и педагогические меры для устранения последствий снижения слуха, тем успешнее будет проходить развитие ребенка, тем меньше опасность отставания в развитии познавательной деятельности, формировании речи и общения, а также в личностном развитии. К условиям, которые определяют успешное развитие ребенка со сниженным слухом, можно отнести: раннее слухопротезирование; создание речевой среды в семье; проведение общеразвивающих занятий; организацию специальной работы по развитию слухового восприятия и речи.

Ориентируясь на эти положения педагогической типологии, Р. М. Боскис выделила две основные группы детей с недостатками слуха: глухие и слабослышащие. [22]

К первой группе отнесены дети, состояние слуха которых не создает возможности для спонтанного формирования речи (без специального обучения).

В зависимости от состояния речи среди глухих выделены две категории. Первая категория - дети без речи, которые родились глухими или потеряли слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до двух лет) - это ранооглохшие дети. Вторая категория - дети с речью, уровень которой может быть различен, потерявшие слух в период, когда их речь была сформирована, - это позднооглохшие дети.

Ко второй группе — слабослышащие — отнесены дети с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени. Состояние слуха слабослышащих детей характеризуется большим разнообразием: от небольшого нарушения

восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости.

С учетом состояния речи выделены две категории слабослышащих детей. Первая категория — слабослышащие дети, которые к моменту поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи (отдельные слова, короткие, неправильно построенные фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи). Вторая группа — слабослышащие дети, которые владеют развернутой фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении.

Психолого-педагогическая классификация Р.М. Боскис имеет, важное значение, также для правильного комплектования групп в дошкольных учреждениях для глухих и слабослышащих детей, их подготовки к обучению. [2]

В основе психического развития детей, с нарушенным слухом, лежат те же закономерности, что и в норме. Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями: замедленным овладением речью, коммуникативными барьерами и своеобразием развития познавательной сферы. [22]

Вопросами развития познавательной деятельности у детей с нарушениями слуха занимались Т.А. Григорьева, Ж.И. Шиф, Л.В. Занков, Д.М. Маянц, М.М. Нудельман, Т.В. Розанова и другие. [1]

Одной из основных форм познавательной деятельности человека являются ощущения. Под ощущениями понимаются такие психические процессы, которые возникают при непосредственном воздействии предметов и явлений окружающей действительности на органы чувств. В познавательном отношении из всех анализаторов ведущая роль принадлежит зрению и слуху, хотя считается, что жизненно и социально

значимые раздражители чаще и больше отражаются через слух, чем через зрение.

Особенно, важное значение, в этом аспекте имеют вибрационные ощущения. По своей природе они близки к слуховым ощущениям. Как слуховые, так и вибрационные ощущения вызываются сходными по форме раздражителями: их возбудителями являются ритмические колебания тел, в том числе и воздуха; как те, так и другие имеют характер длящегося процесса. Человек с нарушениями слуха широко опирается на вибрационные ощущения и может достичь высокой степени развития, познавая таким образом местонахождение предмета, направление его движения, ряд свойств предметов, музыкальных ритмов и т. д. Особую трудность в выделении вибраций в общем комплексе ощущений испытывают маленькие дети. Эти трудности, обусловлены еще и тем, что у ребенка с нарушением слуха в силу особенностей его физического развития позже формируется акт хватания и удержания предмета в руках, что не позволяет ему своевременно знакомиться со свойствами предмета, в том числе и с вибрирующими. Это ведет к задержке формирования тактильно-вибрационных ощущений.

В познавательном отношении большое значение имеют осязательные ощущения, так как они носят комплексный характер. В них объединяются ощущения прикосновения, температурные и двигательные ощущения. Посредством осязания познаются многие признаки предметов: их величина, форма, свойства материала. В результате этих ощущений создается целостный образ предмета, как необходимый для детей с нарушениями слуха при формировании у них словесной речи. Формирование осязания как самостоятельного процесса совершается у детей с дефектами слуха более медленно, чем у слышащих, и с большим качественным своеобразием. Как правило, осязательные движения

отличаются бедностью и однообразием, часто напоминают манипулятивные движения, что не обеспечивает познание предметов. Причина этих трудностей объясняется тем, что в раннем детстве действия с объектами запаздывают по сравнению с нормой; «комплекс оживления» еще не характеризуется переходом на новую ступень развития — эмоционально-действенное общение ребенка со взрослым, где объектом взаимодействия становится предмет; характер движения ребенка руками хаотичный, предмет случайно попадает в зону их действия.

Восприятие — отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств в совокупности их свойств, их целостности.

В развитии всех видов ощущений и восприятий у детей с недостатками слуха имеются специфические особенности.

У детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов (исследование К.И.Вересотской), что связано с замедленным формированием у глухих детей произвольности процесса восприятия. [22]

Зрительное восприятие формы предметов складывается в практической предметно-манипулятивной деятельности детей при одновременном овладении соответствующими обозначениями. У глухих детей дошкольного возраста появляются целостные образы предметов, что дает им возможность справляться со складыванием разрезных картинок из 2 — 5 частей. Способность складывать разрезную картинку указывает на наличие анализа и синтеза в процессе зрительного восприятия. По данным А. А. Венгера, Г. Л. Выгодской и Э.И.Леонгард, половине детей четвертого года жизни удается сложить картинку из двух-трех частей, из пяти частей — половине детей старше шести лет. Таким образом, более сложные

процессы, требующие не только наличия зрительного образа, но и способности синтезировать целое, формируются у детей с нарушениями слуха медленнее, им труднее дается единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа часто приводит к неверному объединению элементов.

«Умение узнавать предмет по контуру формируется постепенно, так как требует определенного уровня развития анализа и абстракции. При исследовании узнавания глухими детьми контурных плоских изображений хорошо знакомых предметов оказалось, что у глухих детей такое умение формируется позднее, чем у слышащих сверстников (А. П. Гозова)»

«При восприятии изображений глухие дети испытывают затруднения в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между изображенными предметами; у них возникают трудности в восприятии предметов в движении, в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений; дети не узнают предмет, если он частично закрыт другим.» (исследование Н.В.Яшковой).[19]

Полноценное развитие психических процессов, в том числе и всех видов ощущений, во многом зависит от определенных условий, среди которых особое значение имеет внимание.

«Внимание — избирательная направленность восприятия на тот или иной объект. Изменение внимания выражается в изменении переживания степени ясности и отчетливости содержания, являющегося предметом деятельности человека».

Прежде всего, у детей с нарушенным слухом не формируется слуховое внимание, и соответственно они почти лишены возможности получать звуковую информацию так же естественно, как слышащие дети. Компенсация слухового внимания зависит от степени нарушения слухового анализатора. Активизация анализатора возможна только при длительной и

систематической работе по развитию слухового восприятия. Ребенок находится в поиске компенсаторных средств и эту роль берет на себя зрительное восприятие из-за того, что у детей очень рано возникает концентрация внимания к губам говорящего. У этих детей есть трудности в переключаемости внимания, причиной этого является сохранение длительного времени суженного поля зрительного поиска, до тех пор, пока ребенок не начинает более активно знакомиться с окружающим миром. Также у таких детей отмечается минимальная концентрация внимания.

Отставание в развитии предметной и орудийной деятельности не только сказывается на формировании чувственной основы, но и на уровне развития наглядного мышления у детей с нарушением слуха. Эта сторона познавательной деятельности ребенка является центральной линией становления человека. В процессе восприятия ребенок получает сведения о внешних качествах вещей, используя определенные, выработанные человеком средства познания.

Изучение состояния наглядных форм мышления у детей с нарушениями слуха свидетельствует об отставании не только в развитии наглядно-образного, но и наглядно-действенного мышления. Формирование наглядно-действенного практического мышления протекает у них со значительным отставанием во времени и с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей, несмотря на наличие общих тенденций развития.

Наглядно-действенное мышление, как и другие его формы, связано с проблемными ситуациями, в которых ребенок не может действовать привычными способами. Исходя из того, что задачи на уровне наглядно-действенного мышления решаются через практические

действия, важен тот способ выполнения задания, который выбирает ребенок. У детей с нарушениями слуха в большинстве случаев отмечаются более простые способы выполнения задания. Так, например, у детей с нарушением слуха действие силой для достижения результатов наблюдается на протяжении всего дошкольного возраста, тогда как у слышащих детей в ряде случаев действия силой нет даже у младших дошкольников.

У большинства детей с нарушениями слуха значительно медленнее протекает переход к свернутой ориентировке, которая ведет к безошибочному выполнению задания.

У детей с нарушенным слухом речь не участвует в процессе решения ими наглядных задач.

Одним из важнейших условий психического развития ребенка является память. «Память — это отражение того, что было в прошлом опыте, который основан на образовании достаточно прочных временных связей (запоминание) и на их актуализации в дальнейшем (воспроизведение и узнавание)». Различаются следующие виды памяти: образная, двигательная, эмоциональная и словесно-смысловая. Развитие памяти протекает закономерно и заключается в качественных изменениях процессов памяти, а также в изменении содержания фиксируемого памятью материала.

Восприятие детьми окружающего мира определяет способы запоминания и воспроизведения ранее ими воспринятого. У слабослышащих детей доминирует наглядно — образный характер, но объем запоминаемого будет зависеть от состояния зрительного восприятия и внимания, которые, в свою очередь, требуют коррекции. Процессы памяти, которые строятся на словесном материале, протекают своеобразно, так как весь процесс в основном строится на зрительных

образах, в то время как у слышащих детей этот процесс слухо-зрительный и опирается на активную звуковую речь.

Так же как и у слышащих, образная память у глухих детей характеризуется осмысленностью. Процесс запоминания опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. Глухие дети раньше познают в объектах специфическое, чем особое и общее, отмечают несущественные детали в ущерб главным, но менее заметным.

Исследования Т.В.Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих сверстников: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению. Сами изображения предметов глухие дети запоминают неточно, на протяжении младшего школьного возраста они отстают от нормально слышащих сверстников — легче смешивают образы сходных предметов, затрудняются в переходе к соответствующим им образам предметов. В процессе развития разница в успешности запоминания наглядного материала между глухими и слышащими постепенно уменьшается.

Специфические трудности глухих детей связаны с необходимостью интегрировать, воссоздавать образ фигуры мысленно, без опоры на непосредственное восприятие целой фигуры, оперировать образами.

Сущность воображения как познавательного процесса заключается в преобразовании представлений, создании новых образов на основе имеющихся. Воображение выражается в построении образа средств и

конечного результата деятельности, в создании программы поведения в тех случаях, когда ситуация неопределенна, в воссоздании образов, соответствующих описанию объекта.

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.

Воображение дошкольников с нарушением слуха 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".

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.

Социальная ситуация, в которой оказывается ребенок с нарушениями слуха, имеет важное значение в возникновении у него особенностей в развитии эмоций, становлении определенных черт личности.

На развитие эмоциональной сферы глухих детей влияют определенные неблагоприятные факторы. Нарушение словесного общения частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей, что создает трудности в усвоении социального опыта. Неслышащим детям не доступно восприятие выразительной стороны устной речи и музыки. Отставание в развитии речи отрицательно сказывается на осознании своих и чужих эмоциональных состояний и обуславливает упрощенность

межличностных отношений.

В обычных условиях детям с нарушениями слуха мало доступно восприятие речевой эмоционально измененной интонации (для ее восприятия необходима специальная слуховая работа с использованием звукоусиливающей аппаратуры). Отставание и своеобразие в развитии речи сказываются на овладении словами и словосочетаниями, обозначающими те или иные эмоциональные состояния.

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.

Обедненность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников в значительной мере обусловлена недостатками воспитания, неумением взрослых слышащих людей вызывать маленьких детей на эмоциональное общение.

Развитие личности и самосознания детей с нарушениями слуха протекает в сложных условиях, связанных с трудностями в общении с окружающими людьми, замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта.

Личность — это относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Под личностью понимают некую целостность, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведению необходимую устойчивость.

Нарушение общения частично изолирует ребенка с нарушением слуха от людей, затрудняет формирование самосознания и других личностных образований. На начальных этапах психического развития самооценка

ребенка зависит от оценок родителей, их же стандартами он пользуется для оценки окружающих людей. С возрастом все большее значение в формировании самосознания приобретают другие значимые для ребенка люди — педагоги, затем сверстники.

У детей с нарушениями слуха отделение себя от окружающих людей, выделение собственных качеств и качеств другого человека, т. е. становление первого этапа в развитии самосознания, происходит в более старшем возрасте, чем у нормально слышащих детей. Они позже начинают указывать на себя.

В связи с замедленным формированием у детей с нарушениями слуха такой ведущей деятельности, как предметная, в более поздние сроки совершается и переход ко второму этапу в развитии самосознания — к осознанию себя как активного деятеля. Отставание в развитии познавательной сферы, своеобразие в становлении эмоций приводят к задержке перехода к третьему и четвертому этапам развития самосознания.

В отечественной сурдопсихологии развитие личности детей с нарушениями слуха, особенности становления у них самооценки изучали В.Г.Петрова, В.Л.Белинский, М.М.Нудельман, А.П.Гозова, Т. Н. Прилепская. Эти исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на два-три года позже.

Отставание в овладении словесной речью приводит к ограничениям социальных контактов, появлению фрустрации у них и у их родителей. Невозможность сообщить планы на будущее, описать события внутренней жизни, обсудить возникающие проблемы приводит к замыканию в себе, к трудностям социальных взаимодействий.

Особенности самооценки зависят, по мнению американских

сурдопсихологов, от многих факторов — времени и степени нарушения слуха, уровня интеллектуального развития ребенка, отношений в семье, типа посещаемой школы. Представление глухого человека о самом себе («Я-концепция») менее точное, чем у слышащих: у них наблюдаются преувеличенные представления о своих возможностях, об оценке их другими людьми. В развитии самооценки имеют преимущество глухие дети глухих родителей — у них она более адекватна и устойчива. При слышащих родителях наибольшие проблемы в развитии самооценки обнаруживают глухие дети, которые учатся в школах-интернатах, по сравнению с теми, кто посещает дневную школу.

Сведения о чертах личности людей с нарушениями слуха, об особенностях их самооценки, приводимые американскими психологами, противоречивы: одни авторы говорят о преобладании завышенной самооценки, другие — о заниженной, одни — об эмоциональной впечатлительности, другие — об ее отсутствии.

На формирование психики ребенка решающее влияние оказывает развитие деятельности.

В психическом развитии детей с нарушениями слуха наблюдаются те же ведущие деятельности, что и у нормально слышащих. Однако их становление происходит в осложненных нарушением условиях и имеет специфические особенности.

У детей с нарушениями слуха переход от неспецифических манипуляций к специфическим, к собственно предметным действиям совершается медленнее, чем у слышащих. Это связано с тем, что на предыдущем этапе психического развития в эмоциональном общении не были сформированы те его компоненты, которые способствуют привлечению внимания к предметам и действиям с ними, — указательный и соединяющий взгляды, соответствующие жесты.

На протяжении дошкольного возраста у глухих детей совершается переход от примитивных способов ориентировки к все более сложным. Однако, по данным А. А. Венгер, они не обладают достаточным обобщением собственного опыта действий с предметами, поэтому дети не осознают необходимости использования орудия в новой ситуации. Они пытаются достичь цели непосредственно, прибегая к неадекватным прогам (например, пытаются опрокинуть стол, чтобы столкнуть мяч, лежащий на его противоположном конце) и не обращая внимания на предметы, которые можно использовать в качестве орудия. В случаях, когда глухие дошкольники понимают необходимость применить орудие, они не всегда умеют найти его в окружающей обстановке, что происходит из-за низкого уровня ориентировки, недостаточного выделения свойств объектов, трудностей их соотнесения.

Следовательно по психолого-педагогической классификации Р.М. Боскис, можно сделать вывод, что для речевого развития плохослышащего ребенка очень важен уровень психического развития, отсутствие дополнительных нарушений (задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение зрения и тому подобное), которые значительно замедляют процесс формирования речи.

Помимо Р. М. Боскис исследованием проблемы развития речи у слабослышащих детей занимались С.А. Зыков, Б. Д. Корсунская, Л. С. Выготский, Л. П. Носкова.

Так же большой интерес представляла теория Л. П. Носковой, в которой рассмотрены генетический, деятельностный, структурно-семантический принципы формирования речи дошкольников с нарушенным слухом.

Таким образом, формирование устной речи является важнейшим условием психического и речевого развития слабослышащих детей. Работа

по развитию устной речи является одним из центральных разделов программы воспитания и обучения, так как в процессе систематической работы устная речь приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать влияние на различные сферы развития дошкольника.

Выводы по первой главе

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал значительную актуальность проблемы коррекционно-педагогической помощи слабослышащим дошкольникам по вопросам развития связной речи.

Усвоение дошкольниками языковых средств, постижение закономерностей их функционирования в речевой деятельности служат коммуникативным и другим социальным целям. Формируемая в дошкольном возрасте произвольность объединяет языковые факты и закономерности со способностями и возможностями детей, объективизирует и обеспечивает их развитие. Этот механизм реализуется в разнообразной речевой деятельности дошкольников, которые учатся произвольно оперировать собственными умениями.

Анализ научной литературы, в которой раскрыты различные аспекты речевого развития детей при нормальном и нарушенном слухе позволяет нам предположить, что на активизацию речевого развития слабослышащих дошкольников, непосредственно влияет комплекс личностных достижений и особенностей ребенка: уровень понимания обращенной речи, уровень владения языковыми средствами общения, доминирование речевой активности, наличие коммуникативно-значимых личностных качеств.

Изучение связной речи у дошкольников с нарушенным слухом рассматривается в исследованиях Р.М. Боскис, А. Г. Зикеева и К.В. Коровина, в которых представлено широкое понимание этого термина. С опорой на положение, что связная речь по своему характеру и выполняемой функции может относиться к любому из стилей речи, А.Г. Зикеев рассматривает связную речь в системе обучения слабослышащих в широком плане. В исследованиях вышеуказанных авторов подчеркивается, что обучение связной речи должно быть направлено на развитие умений

правильно строить собственное высказывание.

Общим является то, что словарный запас слабослышащих дошкольников беден, речь лексически и грамматически несовершенна. Без помощи взрослого дети не могут построить собственную фразу, найти адекватные по смыслу и значимости средства общения. Смысл передаваемой ребенком информации понять, крайне трудно. Анализируя особенности диалогической речи детей с нарушениями слуха, отметим, что бедность словаря, составление рассказа (пересказа) путем перечисления отдельных предметов или действий, грубые грамматические ошибки в речи детей свидетельствуют о качественно низком уровне этой стороны речевого развития слабослышащих дошкольников и нуждаются в интенсивном педагогическом воздействии.

Нарушение слухового анализатора обуславливает качественное своеобразие мира ощущений детей, имеющих то или иное снижение слуха: затруднены или невозможны восприятие звука и локализация его в пространстве, недоступны познанию звуковые свойства ряда объектов и явлений окружающего мира и так далее. У ребенка с нарушенным слухом отмечаются дефицит эмоционального общения со взрослыми; трудности переключения внимания; неполноценность развития чувственного познания, практической ориентировки, осмысления закономерностей, существующих в предметном мире; бедность эмоциональных проявлений; отставание в познавательной сфере; задержка развития самосознания и самооценки; трудность социального взаимодействия.

Глава 2. Прикладные аспекты развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

2.1 Организация исследования

При разработке содержания экспериментальных заданий мы руководствовались необходимостью постановления ребенка в такие условия, в которых он мог бы в полной мере проявить сформированные у него диалогические навыки.

Исследование проводилось с ноября 2014 по март 2016 года в ГКБС(К)ОУ «Школа интернат для детей с нарушением слуха 1,2 вида» дошкольное отделение, в процессе практики название было изменено на ГКБОУ «Школа-интернат для детей с ОВЗ. В исследовании принимали участие 8 человек старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. В ходе проведенного нами исследования был изучен уровень развития диалогической речи слабослышащих дошкольников.

2.2 Методы исследования

С целью изучения контингента исследования нами была проанализирована психолого — медико — педагогическая документация.

Состояние слуха обследуемых детей следующее:

Имя ребенка	Степень снижения слуха	Причины снижения
1. Андрей С.	II ст., тугоухости	Наследственная тугоухость
2. Виолетта К.	III ст., тугоухость	Наследственная тугоухость
3. Карина Л.	I ст., тугоухости	Приобретенная тугоухость (лечение антибиотиками)
4. Кирилл М.	III – IV ст. тугоухости	Неизвестны

5.Матвей Н.	II ст. тугоухости	Наследственная тугоухость
6.Настя Б.	III ст. тугоухости	Наследственная тугоухость
7.Никита К.	III – IV ст. тугоухости	Приобретенная тугоухость (лечение антибиотиками)
8.Саша П.	II ст. тугоухости	Наследственная тугоухость

Из таблицы видно и можно сделать вывод, что состояние слуха детей различно. В группе есть дети со значительными остатками слуха (Карина Л., Андрей С., Матвей Н., Саша П.) и дети с пограничным состоянием (Кирилл М., Никита К.). Только двое детей из семей глухих – Виолетта К., Саша П., двое из семей слабослышащих – Андрей С., Настя Б., у остальных родители слышащие.

В соответствии с проанализированной документацией все дети, участвующие в эксперименте, имеют диагноз — тугоухость различных степеней, что подтверждает наличие нарушения слуха и они могут быть отнесены к категории слабослышащих.

Речевое развитие детей различно. И зависит, на наш взгляд, от времени пребывания в детском саду, от наличия речевой среды в семье и от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Группа производит очень приятное впечатление. Большинство детей доброжелательны и эмоциональны, очень быстро и легко вступили в контакт.

При проведении эксперимента нами было обнаружено, что дети с нарушенным слухом очень болезненны.

Необходимо сказать, что немаловажным в обучении детей дошкольного возраста является умение ребенка подражать. Это умение считается одним из условий становления ребенка.[12]

Нами также было выявлено, что все дети, участвующие в

исследовании, умеют подражать предъявленному эталону, но внимание у них неустойчивое; дети легко и часто отвлекаются, что своеобразно для детей с нарушенным слухом дошкольного возраста.

При подборе и модифицировании методики развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста мы опирались на методику А. В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников.» [24]

В качестве критериев сформированности диалогической речи у дошкольников выступили следующие навыки: владение речевым этикетом, запрос информации, реплицирование, составление диалога.

Наличие этих навыков определялось по следующим показателям: объем фраз речевого этикета; использование различных типов вопросов; самостоятельность и последовательность в ведении расспроса; объем и характеристика диалогических единств в составленных детьми диалогах.[3]

Владение речевым этикетом.

Речевой этикет по Н.И. Формановской - «это правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих, принятые данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами, в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения.»

В речевой этикет входят стандартизированные (типизированные, однотипные) ситуации речевого общения: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, поздравление, прощание, благодарность и другие (А.А Акишина, В.Е. Гольдин, В.Г. Костомарова, Н.И. Формановская и другие). [23]

Каждая типированная ситуация сопровождается группой выражений

(речевыми штампами), которые образуют синонимические ряды.

Внутри каждого синонимического ряда различаются выражения: наиболее употребительные, стилистически нейтральные (до свидания, спасибо, здравствуйте); выражения с оттенками значения (до завтра, до вечера, прощайте, доброе утро); с различными стилистическими оттенками (позвольте попрощаться; пока; спасибо; благодарю вас).

Каждый конкретный акт прощания, приветствия, благодарности, просьбы и т.п. добавляет к стандартным, устойчивым формулам речевого этикета множество частных «приращений».

Исходя из этого, для эксперимента были отобраны шесть наиболее традиционных, на наш взгляд, и доступных детям тем для подбора речевых ситуаций общения: приветствие, знакомство, просьба, извинение, конфликт в игре, обращение к взрослому. Каждый испытуемый вводился в ситуацию, в которой должен был назвать соответствующий речевой штамп.

В каждой теме детям предлагались следующие речевые ситуации.

1. Ситуация приветствия: Вова гуляет. Встретил друга. Что они скажут друг другу? Как они будут приветствоваться? (Что Вова скажет Саше сначала?)

2. Ситуация знакомства: К Воле подошел мальчик. Что нужно сказать Воле, чтобы познакомиться? Что нужно сказать, чтобы узнать имя мальчика?

3. Ситуация просьбы: Маша не может повесить на веревку полотенце. Как Маша попросит помощи у мамы? Что будет говорить?

4. Ситуация извинения: Саша играл с мячом и разбил мамин чайник. Что Саша скажет маме? Как он будет извиняться?

5. Ситуация конфликта: Мальчик катается на велосипеде. Вова тоже хочет. Как нужно попросить велосипед у мальчика? Что Вова скажет мальчику?

6. Ситуация обращения: Саше надо узнать время. Мимо идет взрослый. Как надо спросить? Что скажет Саша?

После презентации каждой ситуации фиксировались ответные реакции детей. Положительным считался ответ, включающий речевой штамп, соответствующий данной ситуации.

Запрос информации

По мнению методистов, изучающих диалог (А.П. Величук, М.Я. Демьяненко, С.В. Кислая, К.А. Лазаренко, К.И. Саломатов), наиболее частым случаем в диалогическом общении выступают вопросно – ответные единства. Это объясняется тем, что такие единства обладают большой речевой активностью. Поэтому практический интерес представляют классификации вопросительных предложений. Авторами выделяются следующие типы вопросов: специальные (выясняющие), в которых указывается на соответствующий элемент мысли и побуждается назвать его в ответе; общие (уточняющие), требующие подтверждения или отклонения; альтернативные (противительно – сопоставительные), то есть вопросы, требующие выбора; расчлененные (продолжительно – удостоверительные) – особая форма взаимодействия суждения и вопроса.[21]

Цель второго задания – выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать информацию и на каком уровне развития находится это навык.

Каждый испытуемый ставился в условия, побуждающие его обратиться с несколькими вопросами с определенной целью, то есть провести расспрос. Экспериментатор предлагал ребенку путем расспроса определить задуманное животное из числа изображенных на картинках (птица, собака, рыба). В качестве примера детям называлось несколько вопросов: есть ли шерсть? Есть ли плавники? Есть ли перья? И так далее.

Помощь экспериментатора в случае необходимости заключалась в повторении этих вопросов. Задание считалось выполненным, если ребенок достигал цели (правильно называл задуманное животное).

Выполнение задания детьми оценивалось по следующим показателям: умение правильно формулировать вопросы; самостоятельность в ведении расспроса; достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем: в результате расспроса или перечисления названий всех животных (угадывания).

Реплицирование

По мнению Т.Г. Винокура, «диалог строится по внутренне присущим ему закономерностям и представляет собой систему взаимосвязанных элементов, определенную цепь сменяющих поочередно друг друга высказываний, именуемых репликами» [5].

Реплики диалога рассматриваются как «языковая единица наделенная присущими ей синтаксическими, интонационными и другими признаками» (Н.Ю. Шведова), как «первоэлементы диалога, границей между которыми служит конец речи одного говорящего и начало речи другого» - Ю.М. Скребнев.

Протяжение реплики или «речевого действия» (по терминологии Д.И. Изаренкова, С.Ф. Шатилова) различна. «В ее состав может входить не только фраза, состоящая из одного или нескольких слов. Но также и группа фраз, составляющих высказывание каждого собеседника.» Однако наименьшей единицей диалогической речи лингвисты (Ю.М. Скребнев, Н.Ю. Шведова, А.Д. Шахназарова и др.) считают не реплику, а диалогическое единство, состоящее из двух реплик: реплики-стимула и реплики-реакции [25].

Н.Ю. Шведова и К.И. Соломатов определяют диалогическое единство как особое объединение реплик, характеризующееся структурной,

интонационной и семантической завершенностью.

Некоторые исследователи диалогической речи (Д.И. Изаренков, М.Н. Святогор, М.Н. Орлова) разделяют микродиалог и макродиалог. Под микродиалогом понимается диалог, рождающийся на основе одной речевой ситуации. По их мнению, в начальном речевом действии (первой реплике формируется задача речевой ситуации. Собеседник может разрешить ее одним ответным речевым действием, тогда как микродиалог состоит из одного диалогического единства[6, 20]. Однако микродиалог может включать в себя и несколько диалогических единств, объединенных одной микротемой.

Под макродиалогом понимается диалог осложненного типа, порождаемый не одной, а логичной цепью взаимосвязанных ситуаций, которые формируют условия основной ситуации или создают новые возможности для достижения цели, которая была оставлена говорящим в акте общения[6].

Цель третьего задания – выяснить какие виды реплик дети употребляют чаще, а также их речевая реакция в беседе. С этой целью экспериментатор задавал ребенку ряд вопросов, доступных для понимания. Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики-реакции – ребенок. После каждой реплики экспериментатор давал возможность ребенку самому возобновить беседу, но если этого не происходило, переходил к следующей реплике.

Из классификации побудительных реплик диалога, представленной М.С. Балабайко, нами было выбрано четыре вида: сообщение, побуждение к совместному действию, предложение, колебание. Эти реплики наиболее распространены и имеют большое количество соответствующих им реплик-реакций.[2]

Ответы детей анализировались по следующим критериям: наличие

побудительных реплик (стимулов). Общее количество произнесенных реплик. Количество диалогических единств в микродиалогах.

Составление диалогов

Использование речевых ситуаций в целях обучения диалогу предполагает необходимость решения вопроса о формах и способах их представления, воссоздания. Идея о необходимости воссоздания речевых ситуаций и последовательных этапах его осуществления сформулирована А.А. Леонтьевым: «Все, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим почему-то и зачем-то. В сущности, при данных мотиве, цели и обстоятельствах деятельности, мы не можем не сказать сказанного... Отсюда вытекает, не можем ли мы задать ребенку такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых он будет вынужден употребить желательное для нас речевое высказывание... поставить его в «предлагаемые обстоятельства». А когда он пойдет по предложенному пути, подсказать ему формы, необходимые для продуцирования этого высказывания» [15].

В настоящее время известны три основных способа представления ситуации:

- 1) с помощью средств зрительной наглядности (картины, серии картин, диафильмы);
- 2) с помощью средств зрительной и слуховой наглядности (учебное кино);
- 3) путем словесного описания.

Цель четвертого задания – выяснить, используют ли дети существующие навыки диалогической речи (употребление этикета, запрос информации, реплицирование) при составлении диалогов на предложенную нами ситуацию (то есть, в стимулированном общении).

Четвертое задание предполагало выявление уровня составления

диалогов детьми по ситуации, воспроизведенной на картинке. Экспериментатор показывал картинку, на которой изображены две беседующие девочки, и предлагал придумать, о чем они говорят. Если ребенок отказывался, экспериментатор помогал направляющими вопросами, например: «Что девочка говорит о своем мороженом?», «Что ответила ему другая девочка?», «Как они закончили беседу?» и так далее.

Диалоги детей анализировались по следующим критериям: самостоятельность в составлении диалога, количество диалогических единиц в нем, виды реплик, объем информации, содержание диалога.

Характеристика уровней развития диалогической речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень развития диалогической речи

Навык реплицирования в беседе. Дети инициативно вступают в контакт с собеседником. В беседе быстро отвечают на реплики разных тем. По желанию собеседника могут определенное время поддерживать разговор на предложенную тему. Такие микродиалоги включают от 2 до 3 диалогических единств.

Навык владения речевым этикетом. Дети хорошо владеют повседневным речевым этикетом. Пользуются разными типами предложений, включая в них обращение к собеседнику и фразы вежливости (Помоги, пожалуйста).

Навык запроса информации. Способны самостоятельно вести расспрос, в результате которого достигают цели. Расспрос проходит без длительных пауз. Нуждаются в помощи собеседника.

Навык составления диалога. Диалоги, составленные детьми по картинке состоят из 2-3 диалогических единств. Сочетание реплик в микродиалогах различно: просьба - отказ; предложение - принятие его; сообщение-сообщение; вопрос – ответ; побуждение к действию – согласие.

Реплики могут состоять как из одного слова, так и из нескольких фраз. В их состав включается также речевой этикет. Содержание диалогов, как правило, отражает сюжет картины, но возможен и отход от нее.

Средний уровень развития диалогической речи

Навык реплицирования в беседе. Дети вступают в беседу со взрослым, но часто отвлекаются, инициативы в ее ведении не проявляют. Их речевая активность слабая. Поддерживать беседу на предложенную тему не умеют. Реагируют на реплики собеседника по-разному: быстро и медленно, в зависимости от степени сложности ответной реплики или знания необходимого речевого штампа. Реплики, побуждающие собеседника к беседе, употребляют мало, в основном – сообщения, вопросы. Реплики-реакции детей представляют собой краткие, однословные предложения. Микродиалоги состоят из 1 – 2 диалогических единств.

Навык употребления речевого этикета. Речевой этикет употребляют лишь в хорошо заученных ситуациях (приветствие, прощание, просьба). Названные речевые штампы однообразны, заменить их аналогичными дети не могут. Реплики детей в таких ситуациях включают только речевой штамп без обращения к собеседнику (Сколько времени? Помогите, пожалуйста).

Навык запроса информации. Дети этого уровня способны задать несколько вопросов с помощью экспериментатора, однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет. Цель расспроса достигается путем угадывания, перечисления всех предметов. Во время расспроса дети часто отвлекаются.

Навык составления диалога. Диалоги, составленные детьми по картинке, включают 1 – 2 диалогических единства. Дети затрудняются придумать содержание беседы, не знают, как начать и закончить диалог.

Реплики состоят из одной фразы. Речевой этикет в реплики не включается. Диалоги малосодержательны.

Низкий уровень развития диалогической речи

Навык реплицирования в беседе. Дети пассивно включаются в диалог, проявляют слабую речевую активность. Беседа протекает медленно, много длительных пауз. Интерес к беседе отсутствует. Разговор длится пока взрослый проявляет инициативу. Реплик – стимулов почти нет, реплики – реакции краткие, однословные, однотипные. Микродиалоги состоят из одного диалогического единства, имеют простую структуру.

Навык употребления речевого этикета. Дети владеют ограниченным объемом фраз речевого этикета. Пользуются лишь одной общеупотребительной формой (например, «здравствуйте») и заменить ее аналогичной («добрый день», «привет») не могут. Незнание речевых оборотов затрудняет попытки детей этого уровня вступить в контакт со взрослыми. Самостоятельно из речи взрослых фразы речевого этикета не заимствуют. Смешивают формы обращения к ребенку и взрослому («Здравствуй» - «Здравствуйте»).

Навык запроса информации. Дети способны отвечать на вопросы, однако формулировать их самостоятельно не могут. Вести расспрос отказываются.

Навык составления диалогов. Диалоги по картинке дети этого уровня придумать не могут. Составляют отдельные реплики.

Нулевой уровень развития диалогической речи

Навык реплицирования в беседе. Дети отказываются беседовать либо молчат.

Навык владения речевым этикетом. Дети не дали положительных ответов ни в одной из предложенных ситуаций.

Навык запроса информации. Дети могут отвечать на вопросы, но

задавать их самостоятельно не готовы.

Навык составления диалога. Дети отказываются составлять диалог, мотивируя тем, что они «не умеют», «не знают, как составлять» или молчат.

2.3 Обсуждение и анализ результатов исследования

На основании психологических особенностей дошкольников предполагалось, что у детей речевые навыки не могут быть развиты в равной степени. Поэтому каждый навык диалогической речи изучался в отдельности.

Собранный фактический речевой материал (ответы детей) позволил нам анализировать состояние диалогической речи детей по каждому навыку (показателю) в рамках четырех уровней (нулевой, низкий, средний, высокий).

С целью объективности оценки экспериментальных данных задания выполнялись с каждым ребенком индивидуально.

Речевой этикет

Дети нулевого уровня (25% всех опрошенных детей) не дали положительных ответов ни в одной из предложенных ситуаций. (Виолетта К., лет; Кирилл М., лет) Объясняется это отчасти незнанием речевого этикета, отчасти замкнутости, отчасти непониманием ситуации.

Дети, с низким уровнем речевого этикета (25 % всех опрошенных детей) дали положительный ответ только в 1 – 2 ситуациях. В остальных случаях они, не зная речевого штампа, отказывались отвечать либо называли его неправильно. Например, в ситуации «Извинение» называли не речевые штампы а действие, которое будет делать тот или иной персонаж. (Саша П., ; Андрей С.,) Ответы неполные, часто состоящие из одного слово – реплики. Отвечали только после подсказки. Типичные

ответы этого уровня приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Ответы детей низкого уровня		
Речевые ситуации	Саша П.	Андрей С.
<p>1. Предлагается ситуация «Приветствие»</p> <p>- Что они скажут друг другу?</p>	- <i>Здравствуйте</i>	- <i>Здравствуйте</i>
<p>2. Предлагается ситуация «Знакомство»</p> <p>- Что нужно сказать Вове, чтобы познакомиться? Что нужно сказать, чтобы узнать имя мальчика?</p>	- <i>Здравствуйте</i>	- <i>Привет!</i>
<p>3. Предлагается ситуация «Просьба»</p> <p>- Как Маша попросит помощи у мамы? Что будет говорить?</p>	- <i>Не знаю...не понимаю</i>	- ... <i>(молчит)</i>
<p>4. Предлагается ситуация «Извинение»</p> <p>- Что Саша скажет маме? Как он будет извиняться?</p>	- <i>Мама плачет</i>	- Мама ругать будет (показывает указательный жест «ай - ай»)

<p>5. Предлагается ситуация «Игра»</p> <p>- Как нужно попросить велосипед у мальчика? Что Вова скажет мальчику?</p>	<p>- <i>Дай мне</i></p>	<p>- Дай мне</p>
<p>6. Предлагается ситуация «Обращение к взрослому»</p> <p>- Как надо спросить?</p>	<p>- ...<i>(молчит)</i></p>	<p>- Не знаю</p>

Для детей среднего уровня (37,5 %) характерно знание речевых штампов лишь в тех ситуациях, которые часто встречаются в повседневном обиходе: приветствие, просьба, извинение. Характерны также для этого уровня краткость, свернутость реплик, включающих только речевой штамп. Расширенные реплики не употребляют. В ситуации дети называли лишь одну, наиболее распространенную форму речевого этикета. Типичные ответы этого уровня приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Ответы детей среднего уровня			
Речевые ситуации	Настя Б.	Никита К.	Матвей Н.
<p>1. Предлагается ситуация «Приветствие»</p>	<p>- <i>Здравствуйте</i></p>	<p>- <i>Здравствуйте</i></p>	<p>- <i>Привет!</i></p>

<p>- Что они скажут друг другу? Как они будут приветствоваться?</p>			
<p>2. Предлагается ситуация «Знакомство» - Что нужно сказать Вове, чтобы познакомиться? Что нужно сказать, чтобы узнать имя мальчика?</p>	<p>- Как тебя зовут?</p>	<p>- Здравствуйте</p>	<p>- Привет!</p>
<p>3. Предлагается ситуация «Просьба» - Как Маша попросит помощи у мамы? Что будет говорить?</p>	<p>- Помогите</p>	<p>(показывает на стул.) молчит...</p>	<p>- Помоги</p>
<p>4. Предлагается ситуация «Извинение» - Что Саша скажет маме? Как он будет извиняться?</p>	<p>- Прости меня</p>	<p>- Я больше не буду</p>	<p>- Я больше не буду</p>
<p>5. Предлагается ситуация «Игра» - Как нужно попросить велосипед у мальчика? Что Вова скажет мальчику?</p>	<p>- Не знаю</p>	<p>- Дай мне</p>	<p>- Дай мне</p>

<p>6. Предлагается ситуация «Обращение к взрослому»</p> <p>- Как надо спросить? Что скажет Саша?</p>	<p>- Не знаю</p>	<p>- Спросить надо</p>	<p>- Не знаю</p>
--	------------------	----------------------------	------------------

Характерным для ответов детей высокого уровня (12,5%) было знание речевых штампов в предложенных ситуациях, умение заменить некоторые из них аналогичными; использование реплик – обращений. Типичные ответы этого уровня приведены в таблице 3.

Таблица 3.

<p>Ответы детей высокого уровня</p>	
<p>Речевые ситуации</p>	<p>Карина Л.</p>
<p>1. Предлагается ситуация «Приветствие»</p> <p>- Что они скажут друг другу? Как они будут приветствоваться?</p>	<p>- Привет! – Привет!</p>
<p>2. Предлагается ситуация «Знакомство»</p> <p>- Что нужно сказать Вове, чтобы познакомиться? Что нужно сказать, чтобы узнать имя мальчика?</p>	<p>- Привет! Как тебя зовут?</p>
<p>3. Предлагается ситуация «Просьба»</p>	<p>- Помоги, пожалуйста.</p>

<p>- Как Маша попросит помощи у мамы? Что будет говорить?</p>	
<p>4. Предлагается ситуация «Извинение» - Что Саша скажет маме? Как он будет извиняться?</p>	<p>- Прости меня, я больше не буду</p>
<p>5. Предлагается ситуация «Игра» - Как нужно попросить велосипед у мальчика? Что Вова скажет мальчику?</p>	<p>- Я тоже хочу</p>
<p>6. Предлагается ситуация «Обращение к взрослому» - Как надо спросить? Что скажет Саша?</p>	<p>- Сколько «время»?</p>

Итак, мы видим, что большинство детей находится на низком и среднем уровне сформированности речевого этикета. Наиболее высокий процент правильных ответов среди предложенных детям ситуаций приходится на ситуации «Приветствие», «Извинение». Более сложной оказалась ситуация «Знакомство», «Просьба»: только 25% детей назвали фразу «Как тебя зовут?». Значительную трудность у детей вызвали ситуации «Обращение к взрослому» и «Игра». Только 12,5% детей назвали фразу «Сколько «время», что приближенно к речевому штампу – «Сколько сейчас времени».

Неравномерность количества ответов можно объяснить следующим образом. Ситуации «Приветствие», «Просьба» являются наиболее

распространенными в обиходе, дети сталкиваются с ними довольно часто и имеют больше возможности слышать образцы речевых штампов от взрослых и сверстников. Прослеживаются также различия и в качестве ответов детей. Так, в ситуации «Извинение» одни дети назвали только «прости меня» (Настя Б.), а другие «Я больше не буду» (Никита К.; Матвей Н.) или «прости меня, я больше не буду» (Карина Л.). У остальных детей ответы отсутствовали.

Незнание речевого этикета вызывает у детей различную речевую реакцию. Так, например, 25% детей не зная речевого штампа, сразу отказывались отвечать, не делая попыток каким – либо образом разрешить речевую задачу (Виолетта К., Кирилл М.). Другие, это 50% всех опрошенных детей отказывались от ответа и говорили «не знаю» (Саша П.; Андрей С.; Настя Б.; Матвей Н.). Некоторые дети – 25%, напротив, вступали в общение. Например, в ситуации «Извинение». (Саша П.; Андрей С.).

Бедность и однообразие называемых речевых штампов объясняется незнанием норм речевого этикета, невозможность полноценного слухового восприятия.

С целью определения уровня владения речевым этикетом в естественных ситуациях было проведено наблюдение за детьми в группе. Во время наблюдения за поведением детей было отмечено, что испытывая в чем-либо затруднения или нуждаясь в помощи взрослого, дети, плохо владеющие этикетом, не прибегали к речевому действию. Они предпочитали либо обойтись без помощи взрослого, либо молча ждать пока взрослый сам догадается помочь, либо при помощи жестов, дети, разговаривая друг с другом, могли договориться, чтобы один ребенок, более хорошо владеющий речевым этикетом, попросил помощи у взрослого за другого ребенка.

Для детей, которые не отвечали на ситуацию «Знакомство» было проведено неакцентированное называние речевого штампа, но в подобных естественных ситуациях также не имело успеха. Например, знакомясь с ребенком, экспериментатор спрашивал: «Как тебя зовут?» и получал ответ, затем он предлагал ситуацию «Знакомство», где ребенок должен был повторить эту же фразу, однако положительный ответ дали только 12,5% детей (Настя Б.). По результатам наблюдения, около 75% детей употребляли форму обращения без окончания «-те» («Дай», «Помоги», «Прости»).

Итак, дети не владея распространенными речевыми штампами, испытывали затруднения в обращении. Однако вычленять из речи взрослых и переносить в свою речь необходимые фразы дети еще не могут, поскольку для этого необходимо осуществить ряд сложных мыслительных операций (проанализировать ситуацию, сравнить ее с уже знакомой, вычленить речевые штампы из речи взрослых, перенести их в свою речь), которые протекают у детей с нарушенным слухом со значительным отставанием во времени и с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально слышащих детей.

По данным наблюдений, 87,5% детей приветствуют воспитателя, входя в группу, но не приветствуют других людей, входящий в группу; 50% детей говорят «спасибо», вставая из-за стола, но не благодарят за оказанную им помощь. Наблюдения также показали, что именно в этих ситуациях («прием в группе», «за обедом») воспитатель дает речевой образец и контролирует, чтобы дети его повторяли, а в других аналогичных ситуациях – нет.

Таким образом, у детей вырабатывается навык употреблять данный речевой штамп только в одной конкретной ситуации. В другую подобную

ситуацию знакомый штамп они не переносят.

Итак, на основе результатов первого задания можно выделить следующие особенности усвоения речевого этикета детьми старшего дошкольного возраста. Дети владеют ограниченным объемом фраз речевого этикета, которым были обучены ранее и в которых упражняются ежедневно (приветствие, прощание, просьба, извинение, благодарность). Пользуются лишь одной общеупотребительной формой и заменить ее аналогичной не могут. Не зная речевых штампов, в малознакомых ситуациях некоторые дети теряются и замолкают, не пытаясь вступить в контакт с собеседником, некоторые вступают в общение с помощью своего опыта. Самостоятельно из речи взрослых речевые штампы не выделяют. В речи используют односоставные, неполные предложения, не включая в них обращения.

Для усвоения слабослышащими детьми речевых штампов недостаточно наличие образца в речи взрослого. Необходимым условием выступают упражнения детей в произнесении этих речевых штампов в соответствующих ситуациях. Учитывая динамику развития речевого этикета у дошкольников, игры и упражнения, включающие речевой этикет, должны подбираться по следующей схеме: знакомство с речевым штампом – автоматизация его – перенесение его в однотипные ситуации – замена речевого штампа аналогичными.

Запрос информации

На нулевом уровне находились дети, которые не смогли задать ни одного вопроса или просто молчали. Это, в основном, 50% детей. Эксперимент показал, что некоторые дети этого уровня могут отвечать на вопросы, однако задавать их самостоятельно не готовы.

К низкому уровню развития данного навыка были отнесены 25% детей, которые либо называли животное путем перебора из предложенных,

либо просто указывали на картинку с изображением того или иного животного. Дети нуждались в помощи экспериментатора, поскольку затруднялись самостоятельно формулировать вопросы и повторяли те, которые предлагал экспериментатор в качестве примера. «Не могу» (Настя Б.), «Птица? (нет). А кто это? Вот этот? (показывает на картинку) Этот?» (Никита К.)

К среднему уровню запроса информации были отнесены 12,5% детей, которые задавали вопросы, но не достигли цели расспроса, то есть не смогли назвать животное. Содержание предложенной игры на этом уровне ограничивалось процессом формулировки отдельных вопросов, часто не связанных между собой. Дети нуждались в помощи экспериментатора, поскольку затруднялись самостоятельно формулировать вопросы и повторяли те, которые предлагал экспериментатор в качестве примера. Интересы к полученной информации не проявляли. Стремление продолжать игру у детей этого уровня не было. Задать серию вопросов и угадать животное они отказывались: (Матвей Н.) – «Не знаю, кто это. (Помощь экспериментатора). Где живет? (в гнезде) А кто это? (Помощь экспериментатора) Не знаю».

К высокому уровню развития данного навыка были отнесены 12,5% детей, которые самостоятельно или с помощью экспериментатора пытались вести расспрос, однако правильно называли животное в результате частичного угадывания. Характерным для этого уровня было проявление самостоятельности в постановке вопросов, стремление достигнуть цели. Например ребенок спрашивал: «Кто это? (спрашивай) Птица? (нет) Где она живет? (в воде) Рыба? (правильно). (Карина Л.).

Вопросы, задаваемые детьми не несли информацию, а запрашивали ее. Эти вопросы наиболее оптимальны, поскольку не требуют каких – либо знаний о животных для постановки вопроса. Расспрос на этом уровне

строится так, что дети лишь запрашивают информацию, а экспериментатор, давая ее, описывает животное. Например: «Кто это? (с плавниками) Где живет? (в воде)».

Таким образом, дети нулевого уровня не умеют обращаться с вопросами. Дети с низким уровнем запроса информации пытались формулировать отдельные, не связанные друг с другом вопросы, подражая взрослым, повторяя, копируя их. Дети среднего уровня ограничивались процессом формулировки отдельных вопросов, часто не связанных между собой, нуждались в помощи экспериментатора, поскольку затруднялись самостоятельно формулировать вопросы и повторяли те, которые предлагал экспериментатор в качестве примера. На высоком уровне овладевают постановкой вопроса, но расспрос носит внешний, формальный характер. Расспрос переходит в угадывание.

С целью определения уровня развития запроса информации в естественных условиях были проведены наблюдения за слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста, которые показали, что дети больше стремятся высказать информацию, чем запросить ее. Поэтому в обращениях к взрослому чаще используются реплики сообщения. Наиболее часто дети спрашивают разрешения что-либо сделать: «Можно взять мишку? Можно одеваться? и другие». Но некоторые дети задавали «познавательные» вопросы: «А почему мы не идем гулять? А где моя машинка? и другие».

Таким образом, ограниченное количество вопросов, у некоторых детей, и однотипность их соответствует низкому уровню развития запроса информации, а у некоторых высокому уровню.

Итак, подводя итог по результатам второго задания, можно сделать следующие выводы: дети владеют различным уровнем запроса информации, переходя от формулировки отдельных вопросов к

самостоятельному ведению расспроса. Обнаруженные у отдельных детей проявления навыка запроса информации могут рассматриваться, на наш взгляд, как предпосылки к овладению этим навыком. Условием поэтапного формирования навыка запроса информации является целенаправленное обучение.

Реплицирование

Дети низкого уровня пассивно включались в диалог. Из четырех побудительных реплик экспериментатора реагировали только в 1-2 случаях. Реплики-реакции краткие, часто однословные. Низким уровнем реплицирования владеют 37,5% детей. Например:

- Давай нарисуем картинку.
- Давай (Кирилл М., 7 лет).
- Не знаю, что купить: игрушку-медведя или мяч?
- Мяч (Виолетта К., 8 лет).

Реплик-стимулов в беседе не употребляли, поэтому разговор длился до тех пор, пока экзаменатор проявлял инициативу. Беседа протекала медленно, много длительных пауз. Общее количество произнесенных реплик на этом уровне от 1 до 2. Микродиалоги состояли, как правило, из одного диалогического единства. Например, Настя Б.:

1. Экзаменатор: У меня есть котенок.

Ребенок: Хорошо.

2. Экспериментатор: Давай нарисуем картинку.

Ребенок: Давай.

3. Экспериментатор: Сегодня будет дождь.

Ребенок: ... (молчит).

4. Экзаменатор: Не знаю, что купить: игрушку-медведя или мяч?

Ребенок: Не знаю.

У детей среднего уровня – 25% речевая активность проявлялась в

большой степени. Они быстро реагировали на реплики собеседника, однако беседу поддерживать не умели, поскольку реплики-стимулы в их речи только появляются и их количество не велико (1-2). Реплики-реакции детей, как на первом уровне, представляли собой краткие или однословные предложения. Микродиалоги, как правило, содержали одно диалогическое единство. Общее количество реплик, произнесенных одним ребенком этого уровня – от 2 до 3. Типичными ответами этого уровня были следующие.

Саша П.; Андрей С.:

1. Экспериментатор: У меня есть котенок.

Ребенок: У меня нет (Саша П.); Маленький? (Андрей С.) (Да)

2. Экспериментатор: давай нарисуем картинку.

Ребенок: Давай (Саша П.); Какую? (Андрей С.) (Нарисуй елочку)

3. Экспериментатор: Сегодня будет дождь.

Ребенок: Нет (Саша П., Андрей С.)

4. Экспериментатор: Не знаю что купить игрушку-медведя или мяч?

Ребенок: Мяч (Саша П., Андрей С.)

К высокому уровню были отнесены – 37,5% детей, которые быстро реагировали на реплики собеседника. Характерным для этого уровня было увеличение количества реплик-стимулов. Соответственно увеличилась структура микродиалогов. Которые включали в себя 2-3 диалогических единства. Например, Никита К.:

Экспериментатор: Сегодня будет дождь.

Ребенок: Нет, не будет!

Экспериментатор: Почему?

Ребенок: Солнце и небо голубое.

Типичные ответы этого уровня:

Матвей Н.:

1. Экспериментатор: У меня есть котенок.

Ребенок: У моей бабушки тоже есть, три. Один большой, поменьше и маленький. А у вас какой?

Экспериментатор: У меня маленький, серый.

Ребенок: Как зовут?

Экспериментатор: Макс

Ребенок: А у меня Буся.

2. Экспериментатор: Давай нарисуем картинку

Ребенок: Давай! А что нарисовать?

Экспериментатор: Нарисуй елочку

Ребенок: Просто елочку?

Экспериментатор: Да.

3. Экспериментатор: Сегодня будет дождь!

Ребенок: Нет, не будет!

Экспериментатор: Почему?

Ребенок: Туч нет, солнце.

4. Экспериментатор: Не знаю. Что купить: игрушку-медведя или мяч?

Ребенок: Купи мяч.

Ответы детей свидетельствуют, что из всего многообразия реплик наиболее часто повторялись следующие их виды: сообщение, согласие (несогласие), совет, вопрос, обоснование (к согласию или совету), просьба, предложение. Например, на сообщение экспериментатора («У меня есть котенок») реплики-реакции детей включали следующие виды: вопросы («Как зовут?» - Матвей Н.); сообщение («А у меня есть собака» - Карина Л.); вопрос с сообщением («У моей бабушки тоже есть, три. Один большой, поменьше и маленький. А у вас какой?» - Матвей Н.).

Вторая побудительная реплика экспериментатора – побуждение к совместному действию («Давай нарисуем картинку») – вызывала следующие виды реплик-реакций у детей: согласие («Давай» - Карина Л.);

вопросы («А что нарисовать?» - Матвей Н., «Карандашами?» - Карина Л.); сообщение с объяснением («Смотрите, вот так» - Карина Л.).

Третья реплика экспериментатора – предположение («Сегодня, наверное, пойдет дождь»). Реплики-реакции детей: несогласие обоснованием («Нет, не будет! Туч нет, солнце» - Матвей Н.).

Четвертая реплика – колебание («Не знаю что купить: игрушку-медведя или мяч?»). Реплики-реакции детей: совет («Мяч» - Карина Л., 8 лет).

Самый высокий процент занимают такие реплики-реакции, как сообщение, согласие, совет. Другие виды реплик (вопросы, обоснование, просьбы, предложения), напротив, употребляются гораздо реже.

Кроме того, ответные реплики детей играют различную роль в построении микродиалога. Часть реплик-реакций, типа: «да», «нет», «давай», «не знаю», «мяч» и другие краткие, однословные по своей структуре и содержат только ту информацию, которую запрашивал собеседник. Например:

- Не знаю, что купить игрушку медведя или мяч?
- Мяч (Карина Л., 8 лет).

Такие реплики останавливают, тормозят продолжение микродиалога, поскольку несут новую информацию и не дают собеседнику возможность ею воспользоваться для развития темы беседы. В этом случае микродиалог включает только одно диалогическое единство:

S(стимул) — R(реакция)

Такие краткие, эллиптические реплики характерны для низкого уровня развития навыка реплицирования.

Другая часть реплик-реакций, представляющих собой распространенное предложение, содержат достаточный объем информации для поддержания беседы, поскольку несут в себе определенное сообщение

(«У моей бабушки тоже есть, три...» - Матвей Н.), дополняют сказанное («Один большой, поменьше и маленький. А у вас какой?» - Матвей Н.) или обосновывают свой ответ («Туч нет, солнце.» - Матвей Н.). Они не являются репликами-стимулами, поскольку не побуждают собеседника непосредственно к речевому действию. Однако дают ему возможность при желании использовать полученную информацию для продолжения микродиалога. Например (Матвей Н.):

Экспериментатор: (стимул) Сегодня будет дождь!

Ребенок: (реакция) Нет, не будет!

Экспериментатор: (стимул) Почему?

Ребенок: Туч нет, солнце.

Такие распространенные реплики-реакции (сообщения, объяснения, обоснования, несогласия и так далее) являются переходным звеном от кратких, эллиптических реплик к репликам-стимулам. Они характерны для среднего уровня реплицирования.

И, наконец, третью часть реплик-реакций (вопрос, просьба, предложение) можно одновременно считать и репликами-стимулами, поскольку они побуждают собеседника непосредственно к речевому действию (вопрос- к ответу, просьба – к согласию или отказу ее выполнить, предложение – к принятию или непринятию его и так далее). Например, Матвей Н.:

Экспериментатор: (стимул) Давай нарисуем картинку

Ребенок: (реакция = стимул) Давай! А что нарисовать?

Экспериментатор: (реакция) Нарисуй елочку

Ребенок: Просто елочку?

Экспериментатор: Да.

Такие реплики характерны для высокого уровня реплицирования. Увеличение их числа в речи детей ведет к повышению речевой активности

и инициативы в беседе.

Результаты данного исследования, а также наблюдения, проведенные в этих группах, позволяют выделить некоторые особенности диалога слабослышащих детей старшего дошкольного возраста со взрослым в ситуациях нестимулированного общения.

В беседе с некоторыми детьми инициатором выступает только взрослый; ребенок исполняет пассивную роль «ответчика» на речевые стимулы взрослого, поэтому диалоги принимают вид беседы или расспроса с односторонней инициативой со стороны взрослого. Структура микродиалогов довольно проста, используются двучленные диалогические единства. Реплики-реакции детей в диалоге краткие, содержат только ту информацию, которую запрашивал собеседник. У некоторых детей приглашение к беседе не вызывает смущения или желания избавиться от нее. Дети слушают реплики взрослого, отвечают, поддерживают разговор. Небольшой процент детей не просто слушают реплики взрослого и отвечают на них, но и сами пытаются поддерживать разговор в меру своих возможностей. Реплики детей, как правило, - сообщения о том, что недавно случилось. Беседы в пределах одной темы непродолжительны, поскольку, сообщив информацию, ребенок тут же теряет к ней интерес, переключаясь на другую тему.

Составление диалогов

К нулевому уровню были отнесены – 12,5% детей, которые отказались составить диалог, мотивируя тем, что они «не знают».

К низкому уровню были отнесены – 37,5% детей, которые с помощью наводящих вопросов смогли придумать только отдельные реплики или тему разговора.

Например, (Кирилл М.):

Экспериментатор: О чем говорят девочки?

Ребенок: (Молчит).

Экспериментатор: Что эта девочка говорит другой?

Ребенок: О мороженом.

(Саша П.):

Экспериментатор: Что эта девочка говорит?

Ребенок: Тает мороженое.

Экспериментатор: А другая что отвечает?

Ребенок: (Молчит)

(Андрей С.):

Экспериментатор: Что эта девочка говорит?

Ребенок: Солнышко. Лето.

Характерным для диалогов этого уровня было употребление простых, кратких, однословных предложений; частичная замена реплик жестами; отсутствие у детей инициативы и самостоятельности при составлении реплик; потребность в помощи экспериментатора.

К среднему уровню были отнесены - 25% детей, которые смогли придумать диалог. Диалоги, придуманные детьми краткие по структуре, включают 1 – 2 диалогические единства. Из всех видов реплик наиболее часто встречаются сообщения («У меня мороженое» - «У меня тоже», Никита К.). Реплики состоят, как правило, из одного предложения. Большинство предложений – простые по структуре, однословные. При составлении диалогов дети нуждаются в помощи экспериментатора: не знают, как начать диалог, закончить его; затрудняются придумать содержание беседы. Диалоги, придуманные детьми, отражают содержание картинки.

Типичные ответы этого уровня следующие.

Матвей Н., 7 лет:

- На улице жарко, мороженое тает.

-У меня тоже тает

Диалоги детей, отнесенных к высокому уровню имеют более сложную структуру: включают от 2 до 3 диалогических единств. Это 12,5% опрошенных детей.

Карина Л., 8 лет:

- Здравствуйте!

-Здравствуйте!

- Дай мне свою мороженку, а я тебе свою.

- Давай. (А что дальше?) – «Они поменялись»

Итак, мы видим, что структурные компоненты (навыки) диалогической речи находятся на разных уровнях развития у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Так, для большинства детей характерно развитие речевого этикета на среднем уровне, запроса информации – на нулевом, реплицирования – на низком и высоком, составления диалогов – на низком уровнях развития.

Составленные отдельными детьми диалоги могут рассматриваться, на наш взгляд, как предпосылки к овладению этим навыком всеми детьми при целенаправленном обучении.

Недостатки в диалогической речи, выявленные в предыдущих экспериментальных заданиях (незнание речевого этикета, неумение запрашивать информацию, однообразие реплик), нашли свое отражение в составленных детьми диалогах. Поэтому одним из условий, обеспечивающих составление диалога, является хорошее овладение навыками запроса информации, реплицирования, употребления речевого этикета.

Обучение детей составлению диалога следует проводить поэтапно, начиная от составления диалогических единств на начальном этапе, переходя к составлению микродиалогов на последующих этапах обучения.

2.4 Педагогические условия развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Любая педагогическая система успешно функционирует и развивается при соблюдении определенных условий. Следовательно, развитие и коррекция диалогической речи у слабослышащих старших дошкольников будет происходить более эффективно благодаря реализации педагогических условий.

В философском энциклопедическом словаре понятие «условие» трактуется как, «среда в которой пребывают и без которой не могут существовать; как обстановка, в которой что-либо происходит».

В педагогике условия чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность формирования педагогической системы. Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, которые способствуют эффективному развитию и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

При выявлении комплекса педагогических условий мы учитывали педагогические подходы: системный, компетентностный, средовой, личностно-ориентированный, деятельностный.

В теории и практике педагогики можно встретить такие разновидности педагогических условий как организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и другие), психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.О. Малыхин, А.В.Лысенко и другие), дидактические условия (М.В.Рутковская и другие).

Организационно-педагогические условия рассматриваются как

совокупность целенаправленных возможностей содержания, различных форм и методов педагогического процесса, которые будут способствовать успешному решению задач педагогического процесса; совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных мер воздействия, которые будут в той или иной степени управлять педагогической системой и обеспечивать решения поставленных задач; функцией организационно-педагогических условий — организация таких мер воздействия, которые будут обеспечивать целенаправленное, планируемое управлением развитием педагогического процесса, то есть управление процессом педагогической системы; совокупность организационно-педагогических условий подбирается с учетом структуры того процесса, который реализуется.

Психолого-педагогические условия рассматриваются как условия, которые обеспечивают педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса, а именно: педагогов или воспитанников, для повышения эффективности образовательного процесса.

Характерными признаками психолого — педагогического условия являются: совокупность возможностей образовательной и материально — пространственной среды; меры воздействия направлены в первую очередь на развитие педагогов и воспитанников, обеспечивающие успешное решение задач педагогического процесса; функцией психолого — педагогических условий является организация таких мер педагогического воздействия, которые будут преобразовывать характеристики развития, воспитания, обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы.

Дидактические условия определяются наличием таких обстоятельств, а также предпосылок, в которых учтены условия обучения и способы преобразования условий в направлении целей обучения, а также методы

(приемы), организационные формы обучения для достижения дидактических целей.

Функцией дидактических условий является реализация и выбор возможностей содержания, средств педагогического взаимодействия, методов и форм, которые обеспечивают эффективное решение образовательных задач.

В педагогическом процессе существенное влияние на развитие и коррекцию диалогического общения слабослышащих старших дошкольников оказывают следующие педагогические условия: психолого — педагогические условия (создание пространственно-предметной культурно-речевой среды); организационно - педагогические (проведение специализированных занятий по развитию диалогического общения и свободное речевое общение); дидактические (разработка методов, активизирующих и стимулирующих возникновение диалогического общения у старших дошкольников; включение педагогов в формирование культуры общения).

Мы выстроили методическую систему поэтапного формирования диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе обучения предполагается формирование отдельных диалогических навыков при помощи педагогических условий. В результате дети должны овладеть наиболее типичными фразами речевого этикета, постановкой вопросов, а также умением быстро реагировать на них, самостоятельно вести расспрос, дополнить и изменять реплики и другое.

На втором этапе обучения предполагается составление детьми диалогов в ситуациях стимулированного общения с опорой на сформированные диалогические навыки. В результате дети должны уметь составлять диалоги по определенной теме, плану, речевой ситуации.

Особенность методики в том, что на первом этапе проводится последовательное обучение каждому структурному компоненту диалога как единства.

Покомпонентное обучение строится в следующей последовательности: обучение штампам речевого этикета, формирование навыков запроса информации и реплицирование.

В процессе обучения дети должны овладеть двумя видами диалогической речи: расспросом и беседой.

Изначальной структурной единицей диалога, в которой возможно формирование данных умений, является диалогическое единство.

Главным в системе обучения, при помощи психолога — педагогических и организационно — педагогических условий, выступили типы различных упражнений, которые построены в игровой ситуации.

Подстановочные упражнения:

Цель: усвоение определенного речевого материала. Упражнения этой группы предполагают готовые образцы диалогических единств. Например:

Как тебя зовут?

Меня зовут ... (Лена, Витя, Катя)

Дай мне, пожалуйста...(Карандаш, ручку)

Вот возьми.

Спасибо!

Подстановочные упражнения необходимы только на начальном этапе формирования диалога, когда детям нужно запомнить какое-либо новое речевое действие (форму речевого этикета, тип вопроса или реплики).

Тренировочные упражнения:

Цель: они служат для речевой тренировки, то есть для многократного воспроизведения определенного речевого материала в учебно-речевых игровых ситуациях. Эти упражнения формируют речевой навык на более

высоком уровне. Они состоят из двух частей: в первой части сурдопедагог описывает ситуацию и объясняет, почему возникла необходимость обратиться к детям. Вторая часть представляет собой многократно повторяющиеся однотипные диалогические единства. Например, предлагается речевая ситуация: « Крокодил Гена решил помочь детям убрать со стола, но не знает, с чего ему начать и просит детей подсказать ему».

-Гена, вытри стол

-Я вытер стол

-Спасибо.

-Гена, отнеси чашки

-Отнес.

-Спасибо.

К тренировочно — речевым упражнениям относятся также и такие, в которых перед детьми ставится определенная коммуникативная задача: «спросите», «скажите», «познакомьтесь» и так далее. Например, «Вы встретились с другом на улице. Поздоровайтесь», «Ты не можешь завязать шнурок. Попроси помощи у няни».

Эти упражнения обеспечивают формирование умения такого как перенос речевого действия в речевую ситуацию.

Речевые упражнения:

Цель: они служат для свободного использования речевых умений в ситуациях, которые близких к естественным условиям общения. Здесь описываются побудительные мотивы, обстоятельства, которые вынуждают ребенка вступить в диалог, а потом дети сама составляют диалог. Собеседники включаются в беседу не по требованию взрослого, а исходя из условий речевой ситуации, в которой они оказываются.

Среди речевых упражнений важное место занимают ситуативные, в

ходе которых воспитатель лишь описывает конкретные речевые ситуации, а дети самостоятельно составляют микродиалог из двух или более речевых действий по этой ситуации. Например: « На шкафу стоит цветок, Аня хочет его полить, но не может достать до него».

Тематическая беседа строится в виде последовательного ряда вопросов, которые возникают на основе определенной речевой ситуации. Это создается либо в естественных условиях, либо при помощи психолого — педагогических условий, к которым дети проявляют особый интерес.

Речевые упражнения служат для перехода детей к свободному, естественному общению.

Своеобразие игр и упражнений было наличие «постоянно» действующих лиц — литературных героев Крокодила Гены и Чебурашки, что дает возможность максимально активизировать речевую деятельность детей.

Мы предполагаем, что эффективность обучения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста будет зависеть от следующих условий: поэтапное обучение диалогу слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; система упражнений, построенная при помощи педагогических условий (ситуативная основа), где единицей обучения будет диалогическое единство; игровые речевые ситуации; покомпонентное обучение диалогу (речевым штампам, запросу информации, реплицированию).

Обучение осуществляется на индивидуальных и групповых занятиях ежедневно (10 — 15 минут).

На первом этапе предусматривается обучение навыку употребления штампов речевого этикета в соответствии с темами: «Приветствие», «Знакомство», «Просьба», «Извинение», «Игра». Учитывая то, что эти навыки развиты у детей не в равной степени, обучение должно строиться в

такой последовательности: ознакомление с новыми речевыми штампами, закрепление в памяти, и воспроизведение их, перенесение речевых штампов в соответствующие ситуации, автоматизируя их в ситуациях стимулированного и нестимулированного общения.

Детям предлагаются новые речевые штампы в диалогических единствах в соответствующих ситуациях. Например, ситуация «Крокодил Гена знакомится».

Крокодил Гена: Я хочу познакомиться с детьми. Что я должен сказать?

Сурдопедагог: Нужно подойти и спросить: «Скажи, как тебя зовут?»

Когда тебе ответят, ты назови свое имя: «Меня зовут Гена»

Крокодил Гена знакомится с каждым из присутствующих детей, используя образец.

В таких упражнениях дети повторяли готовый образец, изменяя лишь один элемент — свое имя (подстановочные упражнения).

С целью закрепления в памяти и воспроизведения речевого штампа используется сочетание речевого и неречевого действия. Например, ситуация «Назови имя».

-Дети стоят в кругу. Воспитатель бросает мяч каждому ребенку и спрашивает: «Как тебя зовут?» («Как твоё имя»). Ребенок, возвращая мяч, отвечает: «Меня зовут Настя» («Мое имя Саша»). Затем вопросы усложняются:

-Как зовут мальчика рядом с тобой?

-Как зовут девочку в красном платье?

-Кто твой друг?

-Как зовут твою маму?

На этом же принципе построены игры с использованием речевых штампов: «Познакомимся», «Теремок» и другие. (смотри приложение).

С целью переноса речевых штампов в различные ситуации

использовались тренировочно — речевые упражнения. Например, ситуация «Поговорите с Генной». (Предварительно, при необходимости, нужно провести беседу о детском саде)

Сурдопедагог: Крокодилу Гене очень понравился наш детский сад и он хочет узнать больше о нем. Сегодня Гена позвонит и спросит. Но не забудьте здороваться и прощаться с ним.

Крокодил Гена звонит каждому ребенку:

-Алло! Здравствуй, Настя.

-Здравствуй, Гена.

-В какую группу ты ходишь?

-В седьмую

-Спасибо, Настя, я приеду к вам в гости.

-До свидания, Гена!

Одной из разновидностей тренировочно — речевых упражнений выступили дидактические рассказы, построенные в диалоговой форме, в которых были пропущены отдельные члены предложений или целые реплики. Для заполнения пауз дети должны были использовать знакомые речевые штампы. (смотри приложение).

Диалогические рассказы сопровождаются показом наглядности или инсценировались детьми.

Для автоматизации речевых штампов используются речевые упражнения, которые вводят детей в различные ситуации, близкие к реальным. Например,

-Вова разбил вазу. Что он скажет маме?

-Света хочет кататься на велосипеде. Велосипед у Коли. Как Света попросит велосипед? Что скажет Коле? Как попросить?

После того, как дети усвоили речевой материал по данной теме, сформировалось умение применять его в соответствующих ситуациях,

проводится тематическая групповая беседа. Например,

-Умеете ли вы знакомиться?

-Что ты говоришь, когда хочешь познакомиться?

-Нужно ли знакомиться? И так далее. (смотри приложение).

Во время беседы сурдопедагог должен обращаться к нескольким детям с одним и тем же вопросом. Таким образом, в беседе закрепляются усвоенные речевые штампы в реальном общении, а также дети учатся слушать ответы друг друга и приучаются высказываться.

Такая последовательность в подборе игр и упражнений, а также постепенное увеличение речевой нагрузки способствует тому, что дети разных уровней сформированности речевых навыков быстро усваивают речевые штампы.

Следует отметить, что детям с низким и средним уровнем развития диалогической речи предпочтительнее упражнения, построенные на игровых и сказочных ситуациях, а также упражнения с использованием наглядности (игрушки, театры, атрибуты для инсценировки). Детям с высоким уровнем развития диалогической речи предпочтительнее игры подвижного характера, а также упражнения, в которых им необходимо выполнять роль взрослого или других детей. И с ними могут быть организованы тематические беседы в разные режимные моменты.

Дальнейшее обучение предусматривает формирование навыка запроса информации. Последовательность формирования навыка предполагается следующая: постановка отдельных вопросов различного типа, ведение расспроса с опорой на источник информации, ведение расспроса без опоры на источник информации.

Работа начинается с отработки различных типов вопросов, поскольку навыки формулирования вопросов и ответов вырабатываются успешнее, если типы вопросов вводятся постепенно и не смешиваются. Общие

вопросы (На твоей фотографии цветок? Это роза?) развивают умение слушать и реагировать на воспринятую речь убедительно или отрицательно. Расчлененные вопросы (Ты любишь кататься на велосипеде, не правда ли?) закрепляют структуру повествовательного предложения в сочетании с кратким вопросом. На альтернативных вопросах (Ты хочешь машинку или мяч?) дети учатся выбору ответа, имитации. Специальные вопросы (Что ты хочешь купить? Кому бы ты подарил?) требуют элементов творчества в определении содержания ответов и самостоятельном построении их.

Постановка вопроса — одна из сложных, стимулирующих беседу реплик, требующая специальной подготовки. Поэтому сначала вопрос формулирует педагог, давая тем самым образец для подражания, а от детей требуется только быстрая и адекватная реакция на них. Например, ситуация «Быстро ответьте на вопрос»:

Крокодил Гена раздает детям картинки, изображающие людей или животных, и обращается с вопросами определенного типа по их содержанию:

-Кто нарисован на картинке?

-Что делает мальчик?

-Откуда прыгает кошка?

Затем Крокодил Гена показывает детям свою картинку и предлагает обращаться к нему с подобными вопросами. Каждый вопрос ребенка поощряется.

Однако опора только на подражательность речи не приносит эффекта. Беседа в том случае носит характер допроса и быстро прерывается. Чтобы избежать этого и научить поддерживать беседу, предлагается проводить специальные упражнения, которые учат после ответа тут же сформулировать свой вопрос по данной ситуации. На начальном этапе

дети отвечают на вопрос педагога и обращались к нему с тем же вопросом. Например, «Обратись с тем же вопросом к Чебурашке». (смотри приложение).

Затем упражнение усложняется: содержание встречного вопроса ребенка должно отличаться от вопроса педагога. Например, ситуация «Продолжи беседу», «Спроси у товарища», а также игры: «Кто скажет больше вопросов», «На ком остановится мяч», «Придумай свой вопрос», и другие. (смотри приложение).

С целью автоматизации речевых навыков речевые действия выполняются совместно с другими действиями. Например, игра «На ком остановится мяч»: Педагог или ребенок, у которого в руках мяч первый говорит предложение (например, «сегодня жарко»). Кто либо из детей, должен обратиться с вопросом по данной информации («Ты пойдешь на пруд?»). Вместе с ответом («Нет») первый ребенок передает мяч спросившему ребенку. Получивший мяч должен быстро придумать предложение. Побеждает тот, у кого мяч останется в руках во время сигнала».

Дальнейшая работа предусматривает обучение детей ведению расспроса, то есть умению формулировать несколько вопросов с определенной целью (узнать задуманный предмет, изображение на картинке и другие). Сначала детям дается определенная информация и план расспроса. Например в ситуации расспроса о любой игрушке детям предлагается:

-Узнать название игрушки.

-Выяснить ее качества, признаки, свойства (из чего сделана, какого цвета, какие части и так далее).

-Спросить, как с ней можно играть.

Затем последовательность вопросов определяют сами дети (игры

«Семейный альбом», «Кто живет в твоём доме?», «Узнай, о ком я задумала» и другие.).

Затем обучение расспросу проходит без опоры на источник информации (дети не видели предмет).

Расспрос проводится с целью дополнить краткую словесную информацию педагога. Например, в игре «Спроси то, о чем не сказано» дети должны построить расспрос по словам Крокодила Гены «Я ходил на день рождения».

В заключении проводятся игры, направленные на автоматизацию навыка запроса информации, на поддержание беседы («Что стоит в группе», «На ком прекратится беседа?» и другие.).

Диалогическая речь не ограничивается вопросами и ответами. Она включает сочетание разнообразных реплик. Поэтому дальнейшее обучение предусматривает формирование навыка реплицирования.

При обучении навыка реплицирования нужно стремиться максимально приблизить учебно — речевую ситуацию к реальному общению, придать диалогам естественный характер. Для того чтобы диалоги были интересны детям, должен использоваться наглядный материал: игровые ситуации, сказочные герои, выполнение или имитации проговариваемых действий и другие приемы.

Упражнения в формировании навыка реплицирования знакомят детей с разными видами реплик, вырабатывают быстроту реакции на услышанное, учат поддерживать беседу, развивать тему.

Формирование навыка происходит постепенно, в следующей последовательности: отработка реплик в простейших диалогических единствах, отработка стимулирующих реплик в диалогических единствах, усложнение структуры диалогических единств.

В играх «Я тоже так умею», «Я так делаю наоборот», «Рассеяны

Чебурашка» и другие. (смотри приложение).

Цель этих упражнений — познакомить с различными видами реплик, упражнять детей в их употреблении, развивать быстроту реакции. Например, педагог, имитируя действие, сообщает: «Я рисую». Ребенок отвечает: «Я тоже рисую», также имитируя действие. Затем педагог постепенно дополняет реплики, стимулирующие детей к высказываниям: «Я умею рисовать красками».

Задача — научить детей разнообразить свои высказывания, не копируя друг друга, проявлять творчество.

Реплики, стимулирующие ответ, которые произносит педагог постепенно приобщают детей к созданию диалога, умение найти тему для микродиалога». Например, упражнение «Продолжайте разговор». (смотри приложение.).

Затем необходимо учить изменять, распространять, дополнять реплики. В упражнениях и играх обратить внимание не только на быстроту реакции, но и на качество, инициативу, творчество, нестандартность ответных реплик. Так, например, в игре «Научим Молчуна беседовать» детям необходимо дополнить краткие ответы Молчуна, сделать диалог более коммуникативным, а также в играх «О чем говорили друзья?» и другие.

После отработки реплик различного типа усложняется структура диалогических единств: двучленные заменяются трех- и четырехчленными. Так, в играх «Согласен-не согласен», «Давай сделаем» и другие. Такие упражнения готовят детей, на наш взгляд, к самостоятельному ведению диалогов.

На втором этапе обучения планируется формирование навыков составления диалогов в ситуации стимулированного общения.

Динамика формирования навыков: заполнение пропущенных

фрагментов в готовом диалоге, трансформация содержания беседы в диалог, составление диалога по речевой ситуации.

Процесс составления диалога осуществляется в такой последовательности: проектирование диалога, сообщение детям речевой ситуации, содержание беседы, введение готовых фрагментов диалога, составление реплик, разыгрывание составленного диалога, внесение дальнейших изменений в реплики.

Вначале педагог составляет полный текст предстоящего диалога, который детям не сообщался, однако педагог добивается того, чтобы дети произносили реплики, предусмотренные им. Затем детям предлагается речевая ситуация, которая включает описание действующих лиц, их отношения между собой, черты их характера, а также место, время действия, обстановку. Речевая ситуация описывается устно либо представляется детям наглядно (композиция из игрушек, картинка, театр и другое). Например:

«Щенок спешил домой. Он так бежал, что не заметил идущего Котенка и налетел на него. Щенок и Котенок кубарем покатались по дорожке. Сначала оба испугались, но потом увидели, что ничего страшного не случилось».

На первых этапах в ситуации дается описание самого основного, но в дальнейшем она усложняется и детализируется.

Педагог предлагает не только ситуацию, но и содержание диалога, то есть о чем должны вести беседу персонажи.

Одновременно с ситуацией и содержанием диалога детей знакомят с готовыми фрагментами беседы, которые служат опорой для составления диалога: предлагаются отдельные фразы диалога, наводящие слова к отдельным репликам. Реплики, составленные детьми, обсуждаются коллективно или самостоятельно парами. Затем можно эту ситуацию

разыграть.

После того, как дети научились составлять диалоги по заданным этапам, задание усложняется: вводятся готовые фрагменты.

Дети составляют разговор только на основе содержательной стороны разговора или по опорным словам, предложенному плану. Например, речевая ситуация «Новенький». (смотри приложение).

Составление и обсуждение реплик также усложняется: коллективная беседа заменяется парным диалогом. Остальные дети — в роли учителя. По просьбе педагога дети уточняют, заменяют, дополняют реплики.

На заключительном этапе обучения детям предлагается только описание речевой ситуации (игры «Ожившие картинки», «Придумай разговор», «Озвучивание диафильма» и другие.). Дети распределяются парами и договариваются о содержании разговора и репликах. Затем дети самостоятельно придумывают речевые ситуации (игры: «Встреча двух персонажей», «Вася и Витя» и другие.).

Таким образом, педагог постепенно подводит детей к общению в нестимулированных речевых ситуациях.

Выводы по второй главе

Результаты обследований свидетельствуют о том, что структурные компоненты (навыки) диалогической речи вне специального обучения развиваются спонтанно, неравномерно. Они могут находиться на разных уровнях развития.

Так, у 87,5% всех обследуемых детей структурные компоненты диалога находятся на различных уровнях развития. Лишь у 12,5% обследуемых детей все структурные компоненты диалогической речи развиты в одинаковой степени, то есть находятся на одном уровне. Поэтому относить каждого ребенка к тому или иному уровню развития диалогической речи в целом затруднительно. Вне обучения диалогические навыки развиваются неравномерно. Однако проследить общие закономерности возможно. Так, в старшем дошкольном возрасте преобладает низкий и средний уровни развития диалогической речи.

Навыки диалогической речи, выявленные у отдельных детей, могут рассматриваться, на наш взгляд, как предпосылка к овладению ими всеми детьми и перехода от низкого уровня развития к более высокому при целенаправленном обучении.

Обучение детей диалогической речи строится поэтапно, с учетом динамики развития структурных компонентов диалога.

Заключение

Исходным в определении диалогической речи выступило раскрытие ее характеристик в контексте общения как одной из форм этой деятельности. Диалогическая речь — особый вид речевой деятельности, функции которой реализуется в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик. Диалогическая речь имеет свою специфику (особенности, структуру, виды), отличающую ее от других видов связной речи. Наименьшей единицей диалогической речи является диалогическое единство, состоящее из реплик-стимула и реплики-реакции. Одной из важнейших психолингвистических характеристик диалогической речи выступает ситуативность.

Речевая ситуация — это как один из важнейших компонентов акта речевой деятельности, как условие, которое необходимо для осуществления речевого действия.

С целью выявления уровня владения определенным диалогическим навыком были адаптированы экспериментальные задания. Уровень развития речевого этикета определялся наличием положительных ответов детей в предложенных речевых ситуациях, уровень развития навыка запроса информации выявляется путем включения детей в диалог-расспрос, реплицирования — анализом ответных реплик детей в беседе со взрослым. Объем и характеристика диалогических единств в составленных детьми диалогах по картине позволили определить уровень навыков и умений составления диалогов детьми.

Результаты анализа проведенных экспериментальных заданий дали возможность охарактеризовать исходные уровни развития диалогической речи у детей: дети высокого уровня развития диалогической речи

инициативно вступают в контакт с собеседником. В беседе быстро отвечают на реплики разных тем. По желанию собеседника могут определенное время поддерживать разговор на предложенную тему. Дети среднего уровня развития диалогической речи не проявляли активности и инициативы в беседе, формулировали вопросы только с помощью взрослого, затруднялись самостоятельно придумать диалог по картинке. У детей низкого уровня отсутствовал интерес к беседе, формы речевого этикета не употреблялись, дети затруднялись формулировать вопросы, в диалогах составляли лишь отдельные реплики. Дети нулевого уровня в речевой контакт с собеседником не вступали.

Как показали результаты исследования, структурные компоненты (навыки) диалогической речи находятся на различных уровнях развития.

Так, для большинства слабослышащих детей старшего дошкольного возраста характерны низкий и средний уровни речевого этикета; нулевой и низкий уровни развития запроса информации; низкий уровень развития реплицирования; составления диалогов — на низком уровне.

В ходе экспериментального исследования были выявлены некоторые особенности развития диалогической речи. В беседе на начальных этапах развития навыка реплицирования преобладали краткие, эллиптические реплики-реакции, тормозящие развитие диалога; При составлении диалогов по иллюстрации прослеживались следующие данные развития навыков: дети составляли только отдельные реплики или определяли только тему беседы.

Итак, в ходе исследования выяснилось, что слабослышащие дети старшего дошкольного возраста почти не владеют навыками диалогической речи и не умеют высказываться. На основе этого был составлен комплекс работ по развитию диалогической речи, которая включает: игры, занятия, беседы при помощи специально созданных

педагогических условий, в процессе организации различных видов детской деятельности: игровой, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, а также в их самостоятельной деятельности, в ходе режимных моментов и других. Цель работы: научить детей отвечать на вопросы, а также самостоятельно их задавать; употреблять реплики-реакции и реплики-стимулы; пользоваться навыками этикета и другое. Обучение должно проходить в игровой форме и носить игровую коммуникативную мотивацию. Это обучение дает возможность устанавливать контакты между детьми и взрослыми, формирует детский коллектив, что ведет, непосредственно, к развитию диалогического общения. Развитие диалогических навыков должно осуществляться в рамках совместной работы всех педагогов детского сада, занимающихся с детьми.

Проводя эту работу мы одновременно решаем несколько задач: в первую очередь — развитие диалогических навыков, а также нравственное и эстетическое воспитание. «Через слово формируются нравственность, навыки поведения.» (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и другие).

Таким образом, цель и задачи, поставленные в работе, были успешно решены: изучен теоретический материал, касающийся темы работы, проведен анализ по работе с детьми.

Библиографический список

1. *Богданова, Т.Г.* Сурдопсихология. - М., 2002. – 224 с.
2. *Боскис, Р.М.* Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. М.: Сов. спорт, 2004.304 с.
3. *Боскис, Р.М., Левина, Р.Е.* Речь и развитие аномальных детей// Основы обучения и развития аномальных детей: Сб. научных трудов. - М.: Просвещение, 1965. – С. 154-168.
4. *Боскис, Р.М.* Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1988. – 125 с.
5. *Выготский, Л.С.* К психологии и педагогике детской дефективности. Проблемы дефектологии. - М., 1995. - С. 37-38.
6. *Глухов, В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М., 2006.
7. *Головщиц, Л.А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
8. *Грецик, Т.* Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. - 2008. - №6. - с. 54-56.
9. *Демина, А.В.* Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009.№ 01. С 171-173
10. *Демина, А.В.* Некоторые предварительные результаты обследования навыков диалога у слабослышащих учащихся / А.В. Демина //Вестн. развития науки и образования. 2008. №2. С. 130 – 132.
11. *Детская речь и пути ее совершенствования.* Сб. науч. трудов. - Свердловск: СГПИ, 1989. - 109с.
12. *Дьячкова, А. И.* «Воспитание и обучение глухонемых детей». М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

13. *Зикеев, А.Г.* Развитие речи слабослышащих учащихся. Пособие для учителя. – М.: Педагогика, 1976. – 216 с.
14. *Зыков, С.Л.* Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. - М.: Изд-во ЛИН РСФСР, 1961. - 360 с.
15. *Коровин, К.Г.* Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе // Дефектология. – 2002. - №3. – С. 21-24.
16. *Коровин, К.Г.* Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку / К. Г. Коровин. М., 1976.
17. *Корсунская, Б. Д.* Методика обучения глухих дошкольников речи. М., «Просвещение», 1969.
18. *Леонгард, Э. И.* Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: Просвещение, 1971. – 267 с.
19. *Назарова, Л.П.* Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 2001. – 155 с.
20. *Носкова, Л.П.* Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Л .П. Носкова, Л.А. Головчиц. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004.
21. Психология глухих детей. Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. (Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии). – М., 1971.
22. Специальная педагогика: в 3т. :учеб. пособие для студ. С718 высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Т.3: Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400с.
23. *Арушанова, А.Г., Дурова, Н.В., Иванкова, Р.А., Рычагова, Е.С.* Истоки диалога: Книга для воспитателей /Под ред. А.Г. Арушановой. – М.: «Мозаика-Синтез», 2005. – 216 с.

24. *Балабайко, М.С.* Обучение моделированию диалогической речи // Иностр. языки в школе. – 1976. - №1.
25. *Балаян, А.Р.* Основные коммуникативные характеристики диалога. Канд. дисс. – М., 1971. – 140 с.
26. *Бизицова, О.А.* Развитие диалогической речи дошкольников в игре. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. — 136 с.
27. *Винокур, Т.Г.* О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи в современном русском языке. Канд. дисс. – М., 1953. – 150 с.
28. *Изаренков, Д.И.* Обучение диалогической речи. – М.: Русс. язык, 1986. – 160 с.
29. *Изаренков, Д.И.* Обучение диалогу. – М., 1977. – 137 с.
30. *Изаренков, Д.И.* Структура и функциональные особенности диалога в современном русском языке. Канд. дисс. – М., 1979. – 150 с.
31. *Капитовская, О.А., Плехотнюк, М.Г.* Развитие диалогической речи с речевыми нарушениями: Пособие для логопедов и воспитателей. – СПб.: КАРО, 2005. – 64 с. : ил. – («Коррекционная педагогика»).
32. *Комаров, К.В.* Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
33. *Короткова, Э.П.* беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1977. – 58 с.
34. *Корсунская, Б.Д.* Методика обучения глухих дошкольников речи. - М.: Просвещение, 1969
35. *Леонгард, Э. И.* Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: Просвещение, 1971. – 267 с.
36. *Леонтьев, А.А.* Речь // Общая психология. Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1970. – 476 с.
37. *Леонтьев, А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.:

Просвещение, 1969. – 214 с.

38. *Обухова, Л. Ф.* Этапы развития детского мышления. М., 1972.

39. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателя дет. сада. Под ред. Ф.А. Сохина. М., «Просвещение», 1976. - 224 с. с ил.

40. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада/ В.И. Логинова, А.И. Максаков, М.И. Попова и др.; Под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп.-М.: Просвещение, 1984. – 223 с. ил.

41. *Рау, Ф.Ф.* Устная речь глухих [Текст] / Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1973. – 304 с. - Библиогр.: С. 287-301.

42. *Святогор, И.П.* Типы диалогических реплик в современном русском языке. Канд. дисс. – М., 1967. – 145 с.

43. *Соломатов, К.И.* Проблема обучения диалогической речи // Иностр. Языки в школе. – 1967. - №6.

44. *Стародубова, Н.А.* Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования /Н.А. Стародубова. – 5-е изд., стер.- М.:Издательский центр «АКАДЕМИЯ», 2012. – 256 с.

45. *Формановская, А.И.* Речевой этикет и культура общения. – М., Высшая школа, 1989 г.

46. *Чулкова, А.В.* Формирование диалога у дошкольников: учеб. Пособие /А.В. Чулкова. – Ростов н /Д: Феникс, 2008. – 220с.

47. *Шведова, Н.Ю.* К изучению русской диалогической речи: реплики-повторы// Вопросы языкознания. – 1956. - №2.

Приложение

**Развитие диалогической речи слабослышащих детей
старшего дошкольного возраста в игре**

Игры и упражнения, формирующие речевой этикет

Тема «Знакомство»

Назови имя

Дети стоят в кругу. Сурдопедагог бросает мяч каждому ребенку и говорит: «Как тебя зовут?» («Как твое имя?» «Ты — кто?»). Ребенок ловит мяч и отвечает: «Меня зовут Маша» («Мое имя Оля», «Я — Коля»).

Затем сурдопедагог задает следующие вопросы: «Как зовут мальчика рядом с тобой?» («Его зовут Рома»). «Как зовут девочку в красном платье?» («Ее зовут Лера»). «Как зовут твою маму?» («Маму зовут Света»).

Один и тот же вопрос сурдопедагог задает нескольким детям.

«Желтый цыпленок знакомится»

Желтый цыпленок утром проснулся и пошел гулять. Навстречу ему — Бабочка.

- Доброе утро! - сказал Желтый Цыпленок. («Как поздоровалась бабочка?»)

- Доброе утро! («А как еще можно поздороваться?») - «Здравствуй!»

- Давай знакомиться! - сказал Желтый Цыпленок. («Как познакомиться с бабочкой?»)

- Как тебя зовут? (А как еще можно спросить?) - «Как твое имя?»

- Сурдопедагог: « Как цыпленок познакомился с бабочкой?»

- Дети: Он спросил: «Как тебя зовут?»

- Сурдопедагог: Молодцы! Они стали друзьями!

«Знакомство с детьми из другой группы»

Воспитатель: - Смотрите, ребята, кто там гуляет?

Дети: - Ребята!

Воспитатель: - А вы их знаете?

Дети: - Нет

Воспитатель: - Давайте познакомимся? Как познакомимся?

Дети: - спросить: «Здравствуй, как тебя зовут»

Воспитатель: - Правильно!

- Здравствуй, как тебя зовут?

- Меня зовут Катя. (Воспитатель - «Что ты ответишь?»)

- Меня зовут Зоя. (Воспитатель: - « Что хочешь спросить?»
«Хочешь вместе играть?»)

- Давай играть?

- Давай

«Разговор птичек»

Воспитатель: Смотрите, ребята! На дереве птички знакомятся!
Что они говорят друг другу?

Дети: Одна говорит: «Здравствуй, как тебя зовут?»

Вторая отвечает: «Здравствуй, Меня зовут скворец»

Первая: «А меня зовут Воробей»

Вторая: «А куда ты летишь?»

Первая: «Я лечу в свое гнездышко»

Вторая: «Полетели вместе?»

Первая: «Полетели»

«Познакомимся»

Игра для музыкального занятия. Все дети образуют два круга. Один маленький, а второй большой. Маленький круг внутри большого. Взявшись за руки дети перемещаются в двух кругах в разном направлении (большой круг влево; маленький — вправо) и проговаривают:

« Мы бежим, бежим, бежим,

Мы спешим, спешим, спешим.

Мы остановимся и познакомимся!»

Дети малого круга знакомятся с соседями большого круга. По сигналу круги снова начинают перемещаться. (Можно под музыку)

«Крокодил Гена знакомится с детьми»

Воспитатель: Здравствуйте, дети! Давайте с вами познакомимся. Меня зовут Елена Владимировна. Обращаясь к детям: «а тебя как зовут?..Очень приятно. А твое имя как?.. Очень красивое имя. А как зовут вот эту девочку? А мальчика? А как зовут воспитателя? Няню? Заходит Крокодил Гена.

Гена: здравствуйте, дети.

Дети: здравствуй, тигр.

Гена: я хочу познакомиться с детьми. Что мне нужно говорить?

Воспитатель: дети, скажите, как надо знакомиться?

После ответов детей воспитатель подводит итог. Нужно спросить: «Как тебя зовут?» А потом назвать свое имя: «Меня зовут Гена».

(Гена знакомится со всеми детьми, используя образцы.)

«Мальчик знакомится со взрослыми»

Мальчик: Здравствуйте, дети. Давайте с вами познакомимся. Меня зовут Марк. А тебя как зовут? А твое имя как? - Оля. А ты, Оля знаешь, как зовут этого мальчика? - Да, Сережа.

А как мне познакомится с воспитательницей? Она ведь взрослая. Что мне надо сказать?

Дети. Нужно сказать: «Извините пожалуйста, как Вас зовут?»

(Мальчик обращается с вопросом к воспитательнице, няне и другим педагогам).

«Потерялись слова»

Сурдопедагог приносит письмо, в которой попадаются пустые места . Он просит детей придумать дальше и заполнить пропуск.

«Волшебная полянка»

(Кукольный театр.) Медвежонок и Ёжик пошли гулять. Пришли на поляну. Здесь растут цветы.

Ёжик: Как много цветов! А как их зовут?

Медвежонок: Ребята, как узнать имя?

Дети: Надо спросить: «Как тебя зовут?»

Ёжик, обращаясь к цветку: Как тебя зовут?

Цветок: Меня зовут ромашка.

Сурдопедагог: Коля, как Ёжик познакомился с Ромашкой?

Коля: Спросил: «Как тебя зовут?»

(Сначала использовать те названия цветов, которые знакомы детям; а затем привлекать их самих к знакомству с новыми цветами.)

«Знакомьтесь, мой друг»

Мальчик (Марк) приводит своего друга Рому:

Мальчик: Здравствуйте! Это мой друг. Он хочет с вами познакомиться.

Подходит к нескольким детям и говорит: Знакомьтесь, это Рома, а это Андрей. Дети могут пожать руку Роме или просто кивнуть

головой.

Воспитатель, что надо ответить?

Дети: Очень рад (очень приятно)

Когда мальчики уходят, педагог может спросить: как они познакомились и что отвечали. Можно подойти к няне и рассказать о новом друге.

«Теремок»

Постановка по известной сказке «Теремок». Дети выбирают себе роли «Мышки», «Лягушки», «Зайца», «Лисички», «Волка», «Медведя». Всех зверей может быть много, только медведь должен быть один.

Дети играют свои роли. В конце можно подвести итог и вспомнить кого как звали и какие вопросы они задавали друг другу.

«Два стула»

Музыкальный руководитель предлагает детям поиграть. Дети встают в круг, а в середине ставятся два стульчика спинками друг к другу. Под музыку или бубен дети начинают бежать по кругу. Когда музыка смолкает, дети занимают стульчики. Дети, успевшие сесть первее всех знакомятся друг с другом (используя знакомые речевые штампы), можно обняться. Все остальные дети встают обратно в круг.

«Тематическая беседа»

2. Умеете ли вы знакомиться? - Спросить у нескольких детей: «Настя, ты умеешь знакомиться?».

3. Ты знакомишься? С кем? Где? Что ты говорила? Что тебе ответили?

4. Что ты скажешь, если хочешь познакомиться? Как можно еще сказать по другому?

5. Как познакомиться со взрослым? (Если дети не ответят, то рассказать. «Давайте знакомиться, как вас зовут, как ваше имя?»)

6. Нужно ли знакомиться? Зачем? Можно играть вместе, если не знаешь как зовут друга? Можно ли дружить с незнакомыми детьми? Как разговаривать с товарищем, если не знаешь его имени?

7. Много у тебя друзей? Ты со всеми дружишь? Давно вы познакомились?

8. С кем ты хочешь познакомиться? Что хочешь узнать у него? Спросить? Во что поиграть?

Тема «Приветствие»

«Крокодил Гена учится здороваться»

Крокодил: А вот и я! Я к вам пришел!

Воспитатель: Крокодил, ты же с нами не поздоровался!

Крокодил: Я не умею!

Воспитатель: Нужно подойти к мальчику или девочке, сказать «Здравствуй» и назвать его имя. Можно еще кивнуть головой, вот так (показывает) : «Здравствуй, Саша».

(Крокодил по порядку здоровается со всеми детьми, а они

отвечают ему: «Здравствуй, Гена».)

«Чебурашка учится здороваться со взрослыми»

Чебурашка подходит к каждому ребенку и здоровается. И говорит сурдопедагогу: «Здравствуй». Сурдопедагог обращается к детям с вопросом о том, как нужно здороваться со взрослыми, если они не отвечают тогда сурдопедагог объясняет, что «Здравствуй» можно говорить детям, а взрослым говорят «Здравствуйте». Чебурашка исправляется:

Сурдопедагог: ребята, давайте покажем как нужно здороваться со взрослым.

-Здравствуйте, Елена Владимировна.

-Здравствуй, Настя. (Все дети по очереди здороваются с воспитателем, а затем и чебурашка)

Чебурашка: спасибо, вы меня научили!

«Скажи привет»

Крокодил: Здравствуйте дети! А как еще можно поздороваться по-другому?

Дети: С друзьями можно здороваться просто: «Привет!»

Крокодил: А со взрослыми как можно?

Дети: Со взрослыми можно — «Добрый день», «Доброе утро», «Добрый вечер».

Крокодил: Можно я попробую?

-Привет, Виолетта! (Кирилл, Никита, Карина)

-Привет, Гена!

Добрый день, Андрей!

Добрый день, Гена!

Добрый вечер, Кирилл!

Воспитатель: Так говорят только вечером.

Крокодил: Доброе утро!

Дети: а так говорят только утром!

Крокодил: пойду расскажу другим ребятам!

«Крокодил учится прощаться»

Крокодил: Здравствуйте дети! Здравствуй, Матвей, а ты знаешь как можно прощаться?

-Да, нужно сказать: «До свидания!» или «До встречи!»

(Все дети по очереди прощаются с крокодилом)

Крокодил: До встречи, ребята!

Дети: До свидания, Гена!

«Быстро ответить»

Воспитатель и дети стоят в кругу. Воспитатель бросает мяч ребенку и говорит одну из форм приветствия или прощания: «Здравствуй, Кирилл», «Привет, Настя», «Доброе утро, Виолетта»,

«Добрый день, Никита», «До свидания, Саша», «Прощай, Карина», «До встречи, Кирилл», «Спокойной ночи, Матвей».

Дети, поймав мяч, отвечают соответствующей репликой. Сначала каждую реплику воспитатель говорит нескольким детям подряд, затем для тренировки внимания и скорости речевой реакции говорятся вразброс. Воспитателя может заменить ребенок.

Как вы скажете?

Крокодил Гена рассказывает, что сегодня с ним не поздоровался один мальчик, и потому он хочет проверить, знают ли дети, как нужно здороваться в разных ситуациях.

3) Ты встретил во дворе друга, как с ней поздороваться?

4) К вам в группу зашла воспитатель, как вы с ней поздороваетесь?

Поговорите с Крокодилом Геной

Сурдопедагог. Гене очень понравился наш детский сад и он хочет больше узнать о нем. Сейчас он вам позвонит. Не забывайте с ним здороваться и прощаться.

Крокодил (звонит каждому ребенку) Алло! Здравствуй, Оля.

Оля. Здравствуй, Гена.

Гена. Как зовут твою воспитательницу?

Оля. Елена Владимировна

Незнайка. Спасибо. До свидания, Оля!

Оля. До свидания, Гена.

Примерные вопросы по теме «Детский сад»:

2. Как зовут заведующую детским садом?
3. В какую группу ты ходишь?
4. Как зовут няню?
5. Кто тебя приводит в детский сад?
6. Что ты любишь делать в детском саду?
7. В какие игры вы играете?
8. Что ты не любишь делать в детском саду?
9. Какие у тебя есть игрушки и т .д

Как вы скажете?

Чебурашка рассказывает, что с ним сегодня не поздоровался один мальчик, и потому он хочет проверить, знают ли дети, как нужно здороваться в разных ситуациях.

1. Вы встретили на улице друга как вы с ней здороваетесь?
2. К нам в группу пришла няня, как вы с ней здороваетесь?
3. Как вы прощаетесь с воспитателем, когда идете домой?
4. Как вы приветствуете папу или маму?
5. У кого есть сестра или брат? Как они с вами здороваются?
6. Как вы прощаетесь с родителями, когда идете спать?

7. Как вы поздороваетесь с взрослым?
8. Что вы говорите утром, когда заходите в группу?
9. К вам вечером пришли гости, как вы с ними поздороваетесь?
10. Если вы здоровааетесь сразу со всеми детьми, то как вы им скажете: «Здравствуй» или «Здравствуйте»?

В ответах надо обращать внимание на то, чтобы дети после приветствия называли имя собеседника.

Исправьте Гену

Гена все перепутал. Послушайте, как он здороваётся и прощается:

2. Гена пришел утром в детский сад и сказал: «Добрый вечер».
3. Гена встретил воспитательницу на улице и сказал: «До свидания, Елена Владимировна».
4. Гена пришел к другу в гости и сказал: «Прощай!»
5. Вечером Гена пошел прогуляться и всем прохожим говорил: «Доброе утро!»
6. Гене сказали: « До свидания», а он забыл, что надо говорить.
7. Утром Гена позвонил по телефону и сказал: «Добрый вечер».

Чья пара лучше?

Задание дается каждой паре детей по очереди. Двое ребят беседуют, остальные вместе с Крокодилом Генной оценивают их.

2. Два друга встретились на улице. Задание: поздороваться, поинтересоваться, куда идет друг, попрощаться.
3. Девочка отпрашивается у воспитателя домой. Задание: спросить, можно ли домой, попрощаться.
4. Мама посылает дочку спать. Задание: сказать, что уже пора спать, пожелать спокойной ночи.
5. Мама будит сына утром. Задание: поздороваться, сказать, что пора в детский сад.
6. Мальчик пришел в группу утром. Задание: поздороваться со всеми детьми, спросить как дела.

Каждое задание могут выполнять 2-3 пары детей.

Дидактический рассказ с инсценировкой

Во время чтения дети предлагают свои варианты пропущенных реплик. Затем обыгрывают их 2-3 раза.

День рождения Гены

Рано утром Гена проснулся и побежал поздороваться с Чебурашкой.

2. У тебя сегодня день рождения. Ты стал уже большой. Сегодня к тебе придут гости.

Гена любил, когда приходят гости: Чебурашка испек вкусный пирог.

4) А что мне нужно делать? - спросил Гена.

5) Сначала поздороваться с ними, а потом пригласить на пирог.

Пришел их первый гость — Ежик. (Как они поздоровались?)

6) Поздравляю тебя с днем рождения! А это — тебе! - И Ежик вручил Гене большое яблоко.

7) Спасибо. Заходи к нам, будем есть пирог.

Потом пришел Мишутка. (Как они поздоровались?).

Гости принесли горшочек с медом. Мед Гена очень любил. А потом пришли Белочка, Зайчик и Барсук... (Как они поздоровались со всеми?).

2. Поздравляем с днем, рожденья! - вскричали они хором и подарили Гене корзинку с малиной.

3. Спасибо! - обрадовался Гена. -Давайте пить чай.

И они пили чай с пирогом, ели малину и мед, водили хороводы и пели песни. Всем было очень весело.

Когда гости уходили они попрощались с Геной и Чебурашкой... (Как?).

4. Спасибо за угощение! - говорили они.

Была уже ночь, когда Гена зевнул и пошел спать. (Что он сказал Чебурашке?)

Когда мы здороваемся и прощаемся?

Дети сами придумывают ситуации (в парах или коллективно) и обыгрывают их. Лучшая пара награждается.

Тематическая беседа

2. Здравствуйте ли вы со своими друзьями? Как вы говорите приветствие? Отвечают ли вам они? Что они говорят?

3. Зачем нужно называть имя, когда здороваетесь или прощаетесь?

4. Одинаково ли мы здороваемся утром, днем, вечером?

5. Одинаково ли мы приветствуем своих друзей и незнакомых взрослых? Как можно здороваться и прощаться с друзьями? Можно ли так говорить взрослым?

6. Как можно назвать детей, которые забывают здороваться и прощаться?

Тема «Просьба»

Крокодил Гена и Чебурашка учатся просить

Крокодил Гена пришел в группу расстроенный, чуть не плачет.

Чебурашка. Здравствуй, Гена! Что случилось?

Гена. Я хотел принести игрушки детям, а продавец в магазине мне их не дал.

Чебурашка. Почему? Ты его хорошо попросил?

Гена. Конечно, хорошо! Я спешил и сказал так: « Я опаздываю к детям в детский сад! Немедленно дайте мне игрушки!»

Чебурашка. Теперь понятно! Незнайка, ведь ты невежливо, грубо попросил. Так нельзя просить!

Гена. Подумаешь, какая разница: вежливо или невежливо?

Чебурашка. А вот ты садись к детям и послушай мою сказку, тогда и поймешь, есть разница или нет.

Как петушок и курочка иголку просили (кукольный театр)

Жила-была девочка Машенька. И были у нее петушок да курочка. Целый день Машенька по хозяйству управляется, а петушок и курочка рядом ходят, помогают.

Рвала Маша крыжовник с колючего куста да пальчик и уколола. Сидит девочка и плачет; болит пальчик, никак занозу не достать! Прибежала курочка и петушок за ней:

2. Не плачь, Машенька! Чем тебе помочь?

3. Бегите скорее к елочке, просите у нее иголку вытащить занозу. Да просите вежливо!

4. Вот еще! - подумал петушок. - Не буду я вежливо просить, и так даст!

Подбежал он к елочке, ножками затопал, крыльями захлопал и закричал во все горло:

5. Ку-ка-ре-ку! А ну, елка, подавай иголку, да побыстрей! Обиделась елка, насупилась, выставила колючие иголки-не подходи, уколую! А тут и курочка подбежала:

6. Красавица-елочка, зеленая иголочка! Дай, пожалуйста, иголку Машеньке занозу вытащить.

Подобрела елка, опустила свои иголки — бери какую хочешь!

7. Спасибо тебе, елочка!

Взяла курочка иголку и быстрее к Маше. Вытащила мasha занозу и улыбнулась:

8. Спасибо, курочка!

А петушку спасибо не сказала. А почему, как вы думаете?

Гена. Как же мне попросить игрушки для детей? Может быть дети мне подскажут?

Гена раздает игрушки

Гена приносит много игрушек и расставляет их по полочкам.

Чебурашка. Какие красивые игрушки принес Гена! Ты дашь рассмотреть их детям, Гена?

Гена. Дам тому, кто правильно умеет просить.

Воспитатель. Незнайка, дай мне, пожалуйста, куклу.

Гена. Возьмите.

Воспитатель. Спасибо! (Затем все дети по очереди просят)

Игрушки все розданы, дети рассмотрели их. Гена просит у каждого вернуть игрушки. Затем игра повторяется снова. Дети могут просить другую игрушку. Раздает их кто-либо из детей.

После 2-3 раз дети оставляют игрушки у себя и играют с ними. Дети могут просить игрушки друг у друга, обмениваться ими.

Гена и Чебурашка следят, вежливо ли дети просят, благодарят ли.

Чебурашка помогает накрывать стол

К кукле должны прийти подружки, а стол не накрыт, чай не готов. Кукла просит Чебурашку помочь ей все приготовить. Роль куклы исполняют дети:

2. Чебурашка, постели на стол скатерть, пожалуйста.
3. Я постелил.
4. Спасибо!
5. Чебурашка, поставь чашки, пожалуйста.
6. Я поставил.
7. Спасибо и т. д.

Мы идем на прогулку

Девочка просила Крокодила Гену застегнуть пальто, а он ответил: «Вот еще! Сама застегивай!»

Сурдопедагог стыдит его и спрашивает: « Дети, кто не может сам застегнуть пальто или шубу? Завязать шарф, шапку? Завязать шнурки? Света, кого ты просишь помочь тебе? А ты Владик? Как нужно просить? Как нужно поблагодарить?»

А теперь, когда мы пойдем одеваться, будьте все внимательны друг ко другу. Не забудьте правильно просить или благодарить за помощь, а Гена послушает и поучиться». Дети договариваются, кто кому будет помогать, кому поможет воспитатель.

На прогулке Гена интересуется: «Света, кого ты попросила

помочь тебе? Как ты говорила? Вадик, кто тебе помогал одеваться? Как ты просил? Что сказал потом?» и т. д.

Крокодил Гена помогает убирать

Дети убирают игрушки, наводят порядок в группе. Гена решил помочь им, но не знает с чего начать, что делать. Воспитатель, а затем дети подсказывают ему, что делать:

2. Гена, вытри стол, пожалуйста.
3. Я вытер.
4. Спасибо.
5. Незнайка, вытри пыль на шкафу, пожалуйста.
6. Я вытер пыль.
7. Спасибо.
8. Сложи кубики, пожалуйста...

Дидактический рассказ

Воспитатель читает текст сказки, дети помогают придумать реплики на месте пропусков.

Бобовое зернышко (кукольный театр)

Жили — были петушок да курочка. Рылся петушок и вырыл бобок.

1. Ко-ко-ко, курочка, ешь бобовое зернышко!
2. Ко-ко-ко, петушок, ешь сам.

Съел петушок зернышко и подавился. Позвал курочку:

3. Сходи, курочка, к речке, попроси водицы напиться. Побежала курочка к речке. (Как курочка просила у речки водицы?)

4. Речка, речка, дай мне, пожалуйста, водицы: петушок подавился бобовым зернышком!

Речка говорит:

5. Сходи к липке, попроси листок, тогда дам водицы. Побежала курочка к липке. (Как просила листок у липки?)

6. Липка, липка, дай мне, пожалуйста, листок! Отнесу листок речке, речка даст водицы петушку напиться: петушок подавился бобовым зернышком.

Липка говорит:

7. Сходи к девушке, попроси нитку.

Побежала курочка. (Как просила нитку у девушки?)

8. Девушка, девушка, дай, пожалуйста, нитку! Отнесу нитку липке, липка даст листок; отнесу листок речке, речка даст водицы петушку напиться: петушок подавился бобовым зернышком.

Девушка отвечает:

9. Сходи к гребенщикам, попроси гребень, тогда дам нитку. Курочка прибежала к гребенщикам. (Как просила курочка гребень у гребенщикам?)

10. Гребенщики, гребенщики, дайте мне, пожалуйста,

гребень. Отнесу гребень девушке, девушка даст нитку; отнесу нитку липке, липка даст листок; отнесу листок речке, речка даст водицы петушку напиться: петушок подавился бобовым зернышком.

Гребенщики говорят:

11. Сходи к калашникам, пусть нам калачей дадут.

Побежала курочка к калашникам. (Как просила калачей у калашников?)

12. Калашники, калашники, дайте, пожалуйста, калачей! Калачи отнесу гребенщикам, гребенщики дадут гребень, отнесу гребень девушке, девушка даст нитку; отнесу нитку липке, липка даст листок; листок отнесу речке, речка даст водицы петушку напиться: петушок подавился бобовым зернышком.

Калашники говорят:

13. Сходи к дровосекам, пусть дров дадут.

Пошла курочка к дровосекам, попросила дров у дровосеков. (Как просила дров у дровосеков?)

14. Дровосеки, дровосеки, дайте, пожалуйста, дров! Отнесу дрова калашникам, калашники дадут калачей; отнесу калачи гребенщикам, гребенщики дадут гребень, отнесу гребень девушке, девушка даст нитку; отнесу нитку липке, липка даст листок; отнесу листок речке, речка даст водицы петушку напиться: петушок подавился бобовым зернышком.

Дровосеки дали курочке дров. Отнесла курочка дрова калашникам, калашники дали ей калачей; калачи отдала гребенщикам,

гребенщики дали ей гребень; отнесла гребень девушке, девушка дала нитку; нитку отнесла липке, липка дала листок; листок отнесла речке, речка дала водицы.

Петушок напился, и проскочило зернышко.

Запел петушок:

15. Ку-ка-ре-ку!

(Как петушок поблагодарил курочку?)

Как бы вы просили?

Вопрос к каждой ситуации воспитатель задает 3-4 детям.

2. Наташе хотелось послушать сказку. Она принесла книжку бабушке. Как ей попросить бабушку?

3. Дверь была крепка заперта. Маша толкала ее, но открыть не могла. Мимо проходила соседка. Что Маше нужно ей сказать?

4. Сережа сел за стол обедать, но увидел, что у него нет ложки. Как должен Сережа попросить ложку у мамы?

5. Дети рассматривали альбом с картинками. Витя подошел к ним. Как Витя попросит, чтобы дети показали альбом ему?

6. Наташа хотела играть с куклой. Но мама убрала ее. Наташа не могла ее достать. Как ей попросить куклу у мамы?

7. Оля поскользнулась и упала в сугроб. Ее новое пальто в снегу. Как ей попросить сашу отряхнуть пальто?

8. У Светы развязался бант. Она подошла к воспитателю. Что

девочка должна ей сказать?

9. Таня и Света везли в коляске кукол. В проходе Витя играл с машиной. Как они должны попросить его, чтобы он пропустил их?

Дидактический рассказ с инсценировкой

Гена зовет всех детей на представление в театр, но пускает в «зал» тех, кто вежливо просит.

Незнайка, пропусти, меня, пожалуйста, в театр.

Заходите, пожалуйста, Елена Владимировна.

Спасибо.

Когда все дети рассаживаются по местам, воспитатель объявляет название сказки «Репка», и из «зрителей» выбирают действующих лиц: Репку, Деда, Бабку, Внучку, Жучку, Кошку и Мышку. Слова ведущего говорит воспитатель, а просят вытащить Репку действующие лица сами. Зрители аплодируют «артистам». Затем роли поручаются другим детям из числа «зрителей».

Что бы вы сказали?

Гена. Как быть, если просят, а ты не можешь помочь?

Воспитатель. Надо обязательно извиниться и сказать, почему не можешь помочь (предлагает послушать истории о детях и помочь им правильно ответить).

2. Шнурок на ботинке завязался очень туго. Марина не могла развязать его и обратилась за помощью к Вадике. (Как?) Вадик попытался развязать, но тоже не смог. Что бы ты сказал?

(Посоветовать после отказа обратиться за помощью к воспитателю.)

3. Мама попросила Наташу выбросить мусор (как просила?), но по телевизору начинались мультфильмы. Что бы ты сказал маме? (Посоветовать выбросить мусор после передачи.)

4. Папа попросил Мишу принести линейку и карандаш (как просил?), а Миша не может найти их. Что бы ты сказал папе?

5. Витя попросил Мишу дать покататься на его велосипеде (как?), но Миша вспомнил, что велосипед сломался. Что бы ты сказал Вите? (Посоветовать дать велосипед, когда папа его починит.)

6. Наташа и Света рисовали. У Наташи сломался красный карандаш. Она попросила у Светы (как?), но Света как раз рисовала красный бант кукле. Что бы ты сказала Наташе? (Посоветовать подождать, пока карандаш освободится.)

7. Саша и Катя дежурные. Саша раскладывает ложки. Он попросил Катю принести вилки (как просил?), но Катя помогает раскладывать хлеб по тарелкам. Что бы ты сказал Саше?

8. Воспитатель попросила колю поменять воду в вазе с цветами (как?), но за Колей уже пришла мама. Что бы ты сказал воспитателю?

Тематическая беседа

2. Просите ли вы своих товарищей сделать что-нибудь для вас? Как вы это делаете? Помогают ли вам? Спросить у нескольких детей.

3. Зачем нужно просить вежливо?

4. Просят ли вас друзья помочь им? Часто или нет? Помогаете ли вы им? В чем?

5. Как вы откажете, если не сможете помочь? Почему это надо делать вежливо?

6. Как обратиться к взрослому за помощью? Когда вам приходится обращаться за помощью к взрослому?

7. Нужно ли благодарить за помощь? Как? Всегда ли вы благодарите или иногда забываете?

Чтение стихотворения В. Толяновского «Спасибо»:

Это слово ходит следом

За подарком, за обедом.

Это слово говорят,

Если вас благодарят — *(какое слово?)*

«Спасибо!»

Тема «Извинения»

Гена учиться извиняться

Воспитатель. Дети, к нам в гости пришли Гена и куклы катя и Света. А где же Катя и Света? Гена, ты не знаешь, где они?

Гена. Они обиделись на меня и ушли.

Воспитатель. Как же ты их обидел? Расскажи!

Гена. Мы играли в мяч. Я бросил мяч Свете, попал в лужу и забрызгал платье. Она обиделась.

Воспитатель. А почему ты не извинился?

Гена. Я не знаю, как надо извиняться. Ну что же мне нужно говорить? Может дети знают?

Воспитатель. Нужно сказать: «Извини, я не хотел».

(Воспитатель выносит кукол и Гена извиняется перед ними.)

Гена. Света, извини меня, я не хотел.

Света. Хорошо, я тебя прощаю!

Качели

(Театр игрушек Т. Карманенко)

Участвуют игрушки Мишка, Зайка, Собачка. На стуле сидит Собачка. На столе игрушечные качели (с доской).

Роли игрушек могут выполнять дети.

Сурдопедагог. Сейчас сюда придут два друга Мишка и Зайка. Посмотрим, что они будут делать.

Мишка и зайка (поют). А-а-а это качели!

Мишка. Качели? А зачем они?

Зайка. На них качаются. Садись.

Сел Зайка на один конец качели, но Мишка все не садится, все ходит вокруг качели и смотрит, нюхает, лапой трогает. А потом как

прыгнет на свободный конец. Зайка не удержался, вверх подлетел и упал. Лежит, молчит не шевелится. Мишка слез с качели. «Ты сильно ушибся?»

Зайка. Очень сильно.

Сурдопедагог. Дети, как надо извиниться? (Дети помогают Мишке, говорят, как нужно извиниться)

Мишка. Прости меня, я не хотел.

Зайка. Ладно. Я не обиделся.

Дидактический рассказ

Сурдопедагог читает рассказ Е. А. Пермяка, а затем проводит небольшую беседу, во время которой упражняет детей в употреблении речевых штампов.

Самое страшное

Вова рос крепким мальчиком. Все боялись его. Друзей бил. В девочек из рогатки стрелял. Взрослым рожи корчил. Собаке на хвост наступил. Никою не боялся.

Настал день, когда мальчики не захотели с ним играть. Девочки тоже от него отвернулись. Собаки от него убегали.

Наступило самое страшное — Вова остался один.

- Что бы вы сделали на месте Вовы?
- Как Вове нужно извиниться перед друзьями?
- Что ему нужно сказать девочкам?

- Как Вова поступит с собакой?

Перчатки (Театр игрушек)

С помощью игрушек сурдопедагог инсценирует английскую народную песенку «Перчатки» в обработке С. Маршака. Когда дети запомнят слова, то сами исполняют роли.

Чтение стихотворения Н. Юсупова «Простите!»

Папа разбил драгоценную вазу.

Бабушка с мамой нахмурились сразу,

Но папа нашелся, взглянул им в глаза

И робко и тихо «Простите» сказал.

И мама молчи, улыбается даже:

Мы купим другую, есть лучше в продаже

«Простите». Казалось бы, что в нем такого?

А вот ведь — какое чудесное слово!

Крокодил Гена. А вы знаете, Елена Владимировна, я тоже когда-то в гостях разбил чашку, нечаянно. Сначала я испугался, но потом сказал: «Извините, я случайно». И они простили меня.

Сурдопедагог. А у вас, дети, бывали такие ситуации? Как вы извинялись?

Представьте, что вы...

5) Представьте, что вы играли в игру и нечаянно сильно толкнули

друга и он упал. Извинитесь, предложите ему свою помощь.

6) Представьте, что вы играли и случайно наступили на кораблик своего соседа. Извинитесь, предложите помочь построить новый кораблик.

7) Представьте, что вы играли машиной своего друга, а у нее сломалось колесо. Друг очень расстроился. Извинитесь, скажите, что почините колесо.

8) Представьте, что мама попросила вас не шуметь, а вы забыли и расшумелись. Извинитесь, скажите, что больше не будете шуметь.

9) Представьте, что папа попросил купить вас газету, но вы забыли. Извинитесь, скажите, что сейчас купите.

10) Представьте, что вы разбили тарелку и мама будет очень расстроена. Извинитесь. Объясните, как это случилось.

11) Придумайте ситуации сами и выполните это же задание.

Оцените поступки ребят

5. Девочка включила телевизор на всю громкость. Пришла соседка и попросила не шуметь: у нее спала маленькая дочка. Девочка сказала: «Извините, я не знала. Я сделаю тише».

6. Дети катались с горки на санках. Санки мальчика наехали на другие санки. Девочка упала в снег. А мальчик поехал дальше.

7. Дети обедали. Один из ребят нечаянно перевернул компот. «Я сейчас вытру, извините», - сказал он остальным детям.

8. Мама дала два яблока — Васе и его сестре. Вася съел свое

яблоко, а потом съел яблоко сестры. «Извини меня, так получилось... Хочешь, я отдам тебе свои конфеты?», - сказал он сестре.

9. Воспитатель попросила детей сказать о родительском собрании, но Вася забыл. Теперь мама не придет на собрание.

10. Мама оставила детей одних в комнате. Они начали играть в прятки. Мальчик прятался под столом и нечаянно потянул скатерть. На столе стояла ваза и она упала со стола и разбилась. Пришла мама. Мальчик сказал, что это кот разбил вазу.

11. По улице шла девочка с собачкой. Собака вдруг залаяла и испугала старушку. «Извините, пожалуйста. Не бойтесь, она не кусается», - сказала девочка старушке.

А что бы вы сказали?

2. Дети играли в снежки. Витя попал в лицо Саше снегом. Витя рассмеялся «Смотрите, он как снеговик!» А вы что бы сказали?

3. Саша катался на коньках, пронесся по кругу, лихо завернул и наскочил на девочку. Девочка упала и заплакала. Саша сказал: «Подумаешь, упала! Вот плакса!» А что бы вы сказали?

4. Дети дома играли с мячом. Сережа сильно стукнул мячом об пол, мяч отскочил и попал в вазу на столе. Ваза упала и разбилась. «Скажу маме, что сама упала», - подумал Сережа. А как бы вы сказали?

5. Коля поехал на велосипеде. На пути была большая лужа. Коля разогнался, поднял повыше ноги и поехал по луже. Вода брызнула во все стороны и облила девочку. Коля поехал дальше. А что бы сделали?

6. Миша строит мост, а Витя рядом возил машины по полу. Нечаянно зацепил ногой кубик и мост развалился. Что скажет Витя? А что бы вы сказали?

7. Наташа нечаянно разбила тарелку. Воспитатель спросила: «Кто разбил тарелку?» Все дети сказали: «Не я!» А Наташа сказала: «Наверное, она сама разбилась». А что бы вы сказали?

Тематическая беседа

2. Знаете ли вы, как нужно извиняться?
3. Случалось ли вам извиняться? Расскажите когда и почему?
4. Всегда ли вы извиняетесь, когда виноваты?
5. Извиняются ли ваши друзья перед вами, если они виноваты?
6. Обижаетесь ли вы на них после извинений или прощаете их?
7. Что случается с детьми, которые никогда не просят извинений?

Чтение рассказа В. Осевой «Кто назвал его?»

Я обидел товарища. Я толкнул прохожего. Я ударил собаку. Я нагрубил сестре. Все ушли от меня. Я остался один и горько плакал.

— Кто наказал его? - спросила соседка.

— Он сам себя наказал, - ответила мама.

Тема «Игра»

Приглашение к игре по телефону

Сурдопедагог. Дети, как можно пригласить друга по телефону к

себе домой поиграть?

Сурдопедагог для примера звонит по телефону Оле:

-Оля, ты хочешь играть? (Давай вместе играть?)

-Да, хочу!

-У тебя есть машинки?

-Да, есть!

-Бери и приходи, пожалуйста, ко мне играть.

-Хорошо.

Потом Оля звонит Марине. И так далее.

Паровоз

Несколько детей становятся друг за другом, образуя паровоз с вагонами. Остальные дети стоят на «станциях» с «пассажирами» - куклами, мишками и т. п. «Паровоз» начинает двигаться со словами:

Загудел паровоз

И вагончики повез

Чух-чух, чу-чу,

Далеко вас укачу.

На «станции» кто-либо из детей - «пассажиров» - просит принять его в игру:

-Можно с вами поиграть? Можно мишку покатать?

Дети из паровоза. Ты, Танюша, не сиди, к нам играть скорей иди!

Ребенок пристраивается сзади и паровоз движется к следующей станции.

А как это сделаете вы?

Сурдопедагог читает часть стихотворения А. Кузнецовой «Подружки»:

Мы поссорились с подружкой

И уселись по углам.

Очень скучно друг без друга!

Помириться нужно нам.

Я ее не обижала,

Только Мишку подержала.

Только с Мишкой убежала

И сказала: «Не отдам!»

Задание детям: вы поссорились с подружкой — помиритесь. Что вы скажете друг другу? У кого лучше получится, тому дети аплодируют. Сурдопедагог дочитывает стихотворение.

Я пойду и помирюсь.

Дам ей Мишку, извинюсь,

Дам ей мячик, дам трамвай

И скажу: «Играть давай!»

Выполните задание

2. Во дворе появилась новая девочка. Познакомься с ней и предложи поиграть.

3. Тебе купили новый велосипед. Предложи ребятам покататься на нем по очереди.

4. Сережа давно играет с машинкой. Вежливо попроси у него игрушку.

5. У тебя Света попросила коляску для кукол. Вежливо попроси подождать ее немного.

6. Костя — шофер. Ты тоже хочешь быть шофером. Предложи ему по очереди вести машину.

7. Ты смотришь книжку. Таня скучает. Предложи ей посмотреть книжку вместе.

8. Ты нечаянно поломал Наташин домик из кубиков. Извинись и предложи ей помощь.

9. Сережа играет с машинкой и мешает тебе качать дочку. Вежливо попроси его отъехать в сторону.

Новенький в группе

-Дети, вы помните, когда первый раз пришли в детский сад? Вам было скучно в первый день? Вам хотелось домой?

Дети, которые приходят в первый раз в детский сад, еще не привыкли к нему и скучают по дому. Их нужно привлечь в игру, показать что-то интересное.

Сурдопедагог. Дети, как нужно говорить с новеньким? Как пригласить его в игру? Что можно интересное показать?

(Можно проиграть эту ситуацию с детьми в группе. Выбрать новенького.)

Оцените поступки ребят

2. В детский сад привезли новые качели. На прогулке Миша занял их и стал качаться. Остальные дети окружали качели и ждали, когда Миша встанет. Но Миша все качался и качался. Тогда дети сказали: «Все, хватит, вставай!» Костя остановил качели и сказал: «Все, хватит, ты покачался, теперь другие!» Правильно сделал Костя? А что бы сказали бы вы?

3. Люба пришла в гости к Кате, и они стали играть с куклами. Потом Люба предложила пойти во двор и поиграть с мячом. «Мне надо убрать игрушки», - ответила Катя. «Пока ты уберешь игрушки, я я пойду поиграю с мячом», - сказала Люба и ушла. Правильно поступила Люба? А что сказали бы вы?

4. Таня и Света наряжали своих кукол в цирк. Таня надела на свою куклу красивое платье и уже надевала пальто, когда вдруг обнаружила, что у ее куклы нет пальто. «Бедная кукла! Выходит, ей нечего надеть, она останется дома. Тогда Таня достала из своей коробочки куртку и дала Свете: «Вот, возьми это. Твоей кукле должно подойти». И обе куклы отправились в цирк.

5. Денис принес военных солдатиков для игры. Коля и Олег подошли к нему: «Можно мы тоже будем играть?» «Ладно, давайте вместе играть!» Правильно ли поступил Денис? Как бы ответили бы вы?

6. Нина и Марина рисовали. Нина захотела нарисовать крокодила, которого видела в зоопарке, но ее карандаш сломался. «Дай, пожалуйста, зеленый карандаш», - попросила Нина. «А ты нарисуй синим, тоже будет красиво» - ответила Марина. Правильно поступила Марина? А как бы сказали вы?

7. Маша построила забор для цыплят. Получился птичий двор. Алеша прицелился мячом и развалил весь двор. «Прямо в цель!» - сказал Алеша. Хорошо поступил Алеша?

Весело или скучно

2. Таня взяла себе все игрушки. Подруги ушли от нее. Весело Тане или скучно? Что Тане надо сказать подругам?

3. Диме купили самокат. Дима привез его в детский сад, чтобы покататься вместе с ребятами. Весело будет Диме или скучно? Как ребята поделят самокат?

4. Девочки играли с куклами, а Аленка — новенькая — грустно наблюдала, как играют дети. Вдруг Лида подошла к Аленке и пригласила в игру. Весело будет Аленке или грустно? Что Лида сказала Аленке?

5. Дима катался на велосипеде, а Вове не хотелось ждать, пока он накатается. Вова шел рядом и все время толкал Диму под руку, отчего руль поворачивался в сторону. Дима наехал на скамейку и упал. Вова

испугался и спрятался. Весело там будет Вове или грустно?

Подскажите ребятам

2. Коля вышел во двор. Ребята играли в какую-то интересную игру. Они бежали друг за другом. Коле тоже захотелось играть с ребятами. Что ему нужно сказать?

3. Света и Марина делали пирожки из песка. Они устроили целый пир для кукол! Вдруг Марина заметила, что недалеко стоит маленькая Катя. В руках у нее был совочек, но она не решалась подойти. Что скажет Марина?

4. У Вовы новый самокат. Во дворе все ребята обступили его: «Ух, какой! Дашь прокатиться?» Что скажет Вова?

5. Катя катала куклу в коляске. Наташа тоже очень хотела покатать свою куклу, но коляска в группе только одна. Что скажет Наташа? Что ей ответит Катя?

6. Витя и Миша захотели поиграть с самосвалом. Они схватили его и стали тянуть каждый к себе. Как им поделить самосвал?

Тематическая беседа

2. Что вы говорите, когда хотите поиграть со своим другом в какую-нибудь игру? Соглашается ли друг с вами? В какую игру вы любите играть?

3. Как вы договариваетесь, кто с кем будет в игре?

4. Как вы пригласите в вашу игру кого-нибудь, если вам не хватает одного человека?

5. Если кто-то из детей скучает, предлагаете ли вы ему поиграть в игру? Как это делаете?

6. Вы ссоритесь со своими товарищами в игре? А как потом миритесь?

7. Что вы сделаете, если дети уже играют играют, а вы хотите с ними играть?

8. Делитесь ли вы игрушками? Отдаете ли их, если кто-то попросил?

9. Как вы попросите игрушку у товарища? Отбираете ли ее, если он не дает, или ждете, пока он поиграет?

Игры и упражнения, формирующие навык запроса информации и навык реплицирования.

Задайте тот же вопрос Чебурашке

Сурдопедагог. Дети, вы уже познакомились с Чебурашкой, но очень мало знаете о нем. Вы хотите узнать, что любит Чебурашка, какие сказки слушает, какие мультфильмы смотрит, в какие игры играет? И он очень хочет знать о вас больше.

Давайте поиграем так: Чебурашка будет задавать вам вопросы. Вы ответите и спросите у Чебурашки то же самое. Вот послушайте, как надо спрашивать:

Чебурашка. Елена Владимировна вы любите петь?

Сурдопедагог. Очень люблю. А ты, Чебурашка, любишь петь?

Чебурашка. Я просто обожаю! А какую песню вы больше всего любите?

Сурдопедагог. « В лесу родилась елочка». А ты, Чебурашка, какую песню любишь?

Чебурашка. Про кузнечика: «В траве сидел кузнечик...». Затем Чебурашка задает вопросы детям: Какая твоя любимая сказка? Какой мультфильм тебе нравится? На кого ты бы хотел быть похожим? Во что ты любишь играть? Что ты умеешь лепить? Что ты любишь рисовать больше всего? Ты любишь заниматься физкультурой? Ты умеешь плавать? Когда у тебя день рождения? Кто твой друг? Что бы ты хотел, чтоб тебе нарисовали? Какая твоя любимая книжка? И.т.д.

Тема вопросов: увлечения и интересы ребенка. Не следует добиваться той же полной формулировки вопроса от ребенка. Достаточно сокращенного варианта. (А тебе какой? А ты что? А ты умеешь?)

Ответы детей должны соответствовать действительности.

Спросите у товарища, с которым познакомились

Сурдопедагог. Когда люди знакомятся друг с другом, они хотят больше знать о своих новых знакомых. Давайте и мы побеседуем, чтобы лучше узнать друг друга.

Каждому ребенку сурдопедагог дает указание узнать что – либо у товарища, а затем ответ товарища передать сурдопедагогу. Например:

Сурдопедагог. Вова, спроси у Саши, каких животных он любит?

Вова. Саша, каких животных ты любишь?

Саша. Кошек.

Вова. Саша любит кошек.

Вопросы должны быть разного типа: специальные (куда он ездил летом?), общие (он любит сказки?), альтернативные (он живет в большом доме или маленьком?).

Тема вопросов – интересы и увлечения ребенка (см. предыдущую игру).

Ответы детей должны соответствовать действительности.

Быстро ответьте на вопрос

Сурдопедагог раздает каждому ребенку картинку, на которой изображен человек (ребенок) или животное, выполняющее какие – либо действия. Например, мальчик умывается, девочка шьет, кошка лакает молоко, мама купает дочку и т.д.

Сурдопедагог задает вопросы по картинкам, например: Кто нарисован на картинке? Что делает девочка? Куда идут дети и т.д. Кошка или собака лакает молоко?

Каждый вопрос сурдопедагог задает 5-6 раз нескольким детям. Затем вопросы разного типа можно смешивать.

Затем сурдопедагог вешает на доску свою картинку несложного содержания и предлагает детям задавать ему подобные вопросы. Каждый заданный ребенком вопрос поощряется (фишками, мелкими предметами и т.д.).

Кто задает больше вопросов

Чебурашка просит картинку несложного содержания и спрашивает, какие вопросы можно задать по картине. За каждый вопрос Чебурашка вручает фишки (игрушки). Если вопросы по картинке иссякли, картина меняется.

Второй вариант: одна группа детей задает вопросы, другая отвечает. Затем наоборот.

Позвоните по телефону

Ваш друг (или подруга) заболел. Позвоните ему по телефону, поздоровайтесь и спросите, пойдет ли он завтра в детский сад? Попрощайтесь.

- Здравствуй, Олег! (Привет! Доброе утро! и т.д.)

- Здравствуй, Дима!

- Ты придешь завтра в детский сад?

- Да, приду, а ты?

- И я тоже. До свидания.

- Пока. (До встречи, до завтра.)

Второй вариант. Какие еще вопросы можно задать? Задайте любой другой вопрос (несколько вопросов).

Я тоже так умею

Сурдопедагог, имитируя действие, сообщает:

- Я рисую.

Ребенок должен ответить, имитируя действие:

- Я тоже рисую. (И я рисую. Я тоже умею рисовать.)

Сурдопедагог постепенно расширяет реплики, стимулируя детей к таким же высказываниям:

- Я умею рисовать красками (...рисовать в альбоме, ...рисовать дом и дерево и т.д.).

Реплики:

- Я пою.

- Я мою окна.

- Я улыбаюсь всем детям.

- Я нюхаю цветы (розы).

- Я делаю зарядку на ковре.

- Я лечу, как птичка.

- Я паровоз – везу дрова.

- Я качаю маленькую дочку.

Я делаю наоборот

Дети выполняют роль сурдопедагога:

- Я пою.

- Я мою окно и т.д.

Сурдопедагог говорит реплику, изменяя данное действие на

другое:

- А я говорю.

- Я мою стену и т.д.

Затем противоречащие реплики говорят дети.

Рассеянный Чебурашка

Чебурашка очень рассеянный: говорит не то, что делает. Надо его исправить.

- Я читаю книгу.

- Нет, ты рисуешь, а не читаешь.

- Я хлопаю в ладоши.

- Нет, ты не хлопаешь в ладоши, ты маршируешь.

Поощряется тот ребенок, который первым реагирует на реплику Чебурашки.

Чебурашку заменяет кто-либо из детей.

Что делает мама?

Сурдопедагог предлагает вспомнить, что мама делает дома и сказать всем ребятам. Дети высказываются.

- Моя мама варит борщ.

- Моя – убирает и пылесосит.

- Моя мама читает мне книжки... и т.д.

Сурдопедагог поощряет детей, если они высказываются распространенными предложениями или дополняют свои высказывания.

Аналогично проводится игра беседа «Что делает папа, дедушка, бабушка» и т.д.

Ответьте Чебурашке

Чебурашка звонит кому-либо из детей по телефону, называя имя:

- Алло! Здравствуй, Ира! Ко мне приехала бабушка! Она привезла краски и альбом.

- Алло! Здравствуй, Вадик! У меня есть друг. Его зовут Пончик.

Дети должны быстро реагировать на реплики Чебурашки. Тема реплик любая. Типы реплик Чебурашки могут быть различными- вопросы, предложения, сообщения, просьбы и т.д.

Ответьте и задайте вопрос

Сурдопедагог задает вопрос. Ребенок должен быстро ответить на него и задать сурдопедагогу свой по той же теме, продолжая ее, например:

- С кем ты дружишь?

- С Таней. А у тебя много друзей?

- Кем ты хочешь стать, когда вырастешь?

- Врачом. Вам нравится быть сурдопедагогом?

Когда можно спросить

Сурдопедагог. Дети, в какой ситуации можно задать такие вопросы: Который час? Сколько стоит килограмм яблок? Что у вас болит?

Какое у вас место? Есть ли еще билеты? Когда отходит троллейбус?

Затем сурдопедагог называет различные ситуации: Вы пришли в магазин. Большая очередь. Вы заблудились в городе. Вы хотите уехать и пришли на автостанцию Вы увидели плачущего ребенка и т.д.

Дети придумывают вопросы, соответствующие той или иной ситуации.

Задайте вопрос

Сурдопедагог говорит предложение ребенку, тот должен быстро задать по нему вопрос. Следующему ребенку дается другое предложение. Затем роль сурдопедагога выполняют дети по цепочке: 1-й ребенок говорит фразу, 2-й задает вопрос по этой фразе, 1-й отвечает. Затем 2-й ребенок говорит фразу, 3-й задает вопрос, 2-й отвечает и т.д.

Предложения детей могут быть любыми: «Я хочу конфету»; «Сегодня хорошая погода»; «За мной скоро придут»; «На улице – лето»; «На столе лежат карандаши» и т.д. Вопрос должен быть задан по той же теме.

Семейный альбом с фотографиями

Детям раздают несколько альбомов с фотографиями (картинками, изображающими людей) детей, выполняющих какую-нибудь работу.

Это «семейный альбом» с фотографиями «мамы », «папы», «сестры», «дедушки», «дяди» и других родственников. Детям предлагается рассказать о своих «членах семьи» по альбому своему другу (подруге):

- Это кто?

- Это моя мама.

- Как ее зовут?

- Ее зовут Мария Ивановна. Она – врач.

- А это кто?

- Это моя бабушка Валя. Она вяжет и т.д.

Кто живет в твоём доме?

Двум детям дают два одинаковых набора картинок, изображающих животных. Один ребенок, выбирая какую-либо картинку и не называя ее соседу, говорит: «В моем доме живет зверь». Второй ребенок, глядя на свой набор картинок, спрашивает: Какая у него шерсть? Сколько ног? Есть хвост? Где он живет? и т.д.

С помощью вопросов он должен узнать, кто живет в доме, и показать соответствующую картинку. Затем роли меняются.

Узнайте, о ком я загадала?

Сурдопедагог предлагает детям загадать кого-либо из присутствующих детей, но ему (сурдопедагогу) не называть. Затем задает вопросы, по которым отгадывает ребенка: Это мальчик или девочка? Какие у нее волосы: темные или светлые, короткие или

длинные? У нее есть бант? Какого цвета платье? и т.д.

Затем роли меняются: загадывает кого-либо из детей, сурдопедагог (ребенок), а все отгадывают.

Аналогично проводятся игры «Узнай мою любимую куклу», «У кого мне понравилось платье?», «Какой предмет я задумала?»

Во время расспроса дети должны видеть эти предметы.

Продолжите разговор

Сурдопедагог говорит, что он скажет предложение на определенную тему, а дети должны что-нибудь ответить на ту же тему. Ответное предложение должно продолжать начатую тему. Сурдопедагог объявляет тему и произносит первое предложение:

- У меня есть брат. Дети отвечают:
- И у меня есть брат.
- А у меня брат двоюродный.
- А у меня нет брата, у меня есть сестра и т.д.

Реплики можно не ограничивать одним предложением::

- У меня есть брат – студент. Он приезжает к нам на каникулы.

Важно, чтобы факты, о которых сообщают дети, соответствовали действительности.

Темы для реплик должны быть хорошо знакомы детям и не вызывать долгого обдумывания ответов, например, «Семья», «Детский сад», «Игра», «Игрушки», «Дежурство» и т. д.

Что бы вы сказали?

Сурдопедагог. Что бы вы сказали, встретив друга на улице? Что бы вы сказали на сообщение товарища, что он забыл принести обещанную игрушку? Что бы вы сказали, посмотрев интересный фильм? Что бы вы сказали на просьбу мамы помочь убрать со стола? Что бы вы сказали, выйдя погулять и увидев, что идет дождь? Что бы вы сказали на замечание сурдопедагога, что вы очень шумите? Что бы вы сказали, увидев на улице огромную собаку? Что бы вы сказали на просьбу товарища подарить ему ваш пистолет и т.д.

По каждой реплике сурдопедагог спрашивает 3-4 детей.
Упражнение должно проходить в быстром темпе.

Исправьте работа

Сурдопедагог. Наш друг Чебурашка уехал в командировку, а дома оставил своего помощника робота отвечать на телефонные звонки. Но робот перепутал все слова и отвечал невпопад.

- Алло! Доброе утро! Позовите, пожалуйста, к телефону крокодила Гену.

- Добрый вечер! Чебурашка в отъезде.

- Передайте ему привет.

- Извините, ничем не могу помочь.

- В следующий выходной мы приглашаем его на соревнование по плаванию.

- Как вы себя чувствуете?..

- Здравствуйте, говорит Чебурашка. Крокодил Гена дома?
 - До встречи! Очень рад был познакомиться!
 - Передайте, пожалуйста, ему, чтобы позвонил мне, когда приедет.
 - Гена в отъезде. Что ему передать?
 - Пусть мне позвонит. До свидания!
 - Доброе утро!..
 - Алло! У телефона Пончик. Я хотел бы узнать у крокодила Гены, что полезней – мед или варенье?
 - Принимать много лекарств вредно для здоровья!
 - Это квартира крокодила Гены?
 - Гена в отъезде.
 - С вами говорит Шапокляк. Я хотела бы пригласить Крокодила Гену прийти на мой концерт.
 - Как жаль. Он очень огорчиться.
- Что должен был говорить крокодил Гена?
- Сурдопедагог может записать диалоги на магнитофон, имитируя голос робота, или проинсценировать их.

Спросите то, о чем не сказано

Дети, выслушав какое-либо сообщение, должны задать вопрос о том, что не было сказано и что их интересует. Сообщение должно быть кратким, например: Я вчера смотрел фильм? Тебе он

понравился? Когда ты вернулся домой? С кем ты ходил? Часто ли ты ходишь в кино? И др.

Позже исходную реплику подает ребенок.

Не говорите «да» и «нет»

Сурдопедагог задает вопросы, требующие ответов «да» или «нет». Дети, отвечая на них, не должны произносить этих слов. Ответы должны даваться быстро, но не повторять друг друга. Например: Ходили ли вы в кукольный театр? Никогда там не был. Недавно ходил. Я смотрел там хороший спектакль. Не удалось еще. Не приходилось. Всего один раз. Хожу каждую неделю и т.д.

Расспросите друга о семье

Сурдопедагог выбирает одного из детей, а у остальных спрашивает, что бы они хотели узнать о его семье. Вопросы могут быть следующего характера: Сколько человек в семье? Есть ли брат, сестра? Они старше или младше? Как их зовут? Как зовут родителей? Где они работают? Где вы живете? И т.д.

Затем сурдопедагог предлагает расспросить друг друга о семье. Потом спрашивает детей, что они узнали. Тема расспроса может меняться.

Что стоит в группе?

Одному из детей предлагают осмотреться в группе и хорошо все запомнить. После этого ему завязывают глаза и задают вопросы, на которые он должен ответить по памяти.

Вопросы могут быть такими: Сколько окон у нас в группе? Какого

цвета люстры? Где находится портрет? Что стоит между столом сурдопедагога и шкафом? У нас есть в группе розетки? Пол коричневый или красный? И т.д.

Для усложнения ребенку, задающему вопросы, можно тоже завязать глаза.

На ком прекратиться беседа

Сурдопедагог дает тему беседы. Первый ребенок задает вопрос по этой теме второму. Второй ребенок должен ответить и задать другой вопрос по этой же теме третьему. Третий отвечает и спрашивает четвертого и т.д., по кругу. На ком прекратиться беседа, т.е. тот, кто не смог задать вопрос по данной теме, выходит из игры. После каждого выбывшего тема меняется. Выигрывает тот, кто остается в кругу.

Ответы и вопросы должны быть быстрыми. Если кто-либо затрудняется, дети хором начинают считать до 5. Если виновник до окончания счета не успел подать нужной реплики, то он выбывает. Например, тема «Футбол»:

- Ты умеешь играть в футбол?
- Умею. Ты часто играешь в футбол?
- Почти каждый вечер. У тебя есть мяч?
- Нет. Кто научил тебя играть?
- Брат. Ты болеешь, за какую команду? И т.д. Вопросы не должны повторяться.

О чем говорили друзья?

Чебурашка и крокодил Гена выступают по телевизору. Они беседуют, но телевизор ломается. В нем то, исчезает, то появляется звук.

Сурдопедагог (ребенок), инсценируя ситуацию, начинает проговаривать реплики, а затем только шевелит губами, изображая, что звука нет.

Чтобы узнать, о чем говорили Чебурашка и Крокодил Гена, дети должны завершить их реплики. Выслушав все предложения детей, сурдопедагог может воспроизвести «со звуком» наиболее удачный или свой подготовленный вариант.

Примерные диалоги:

- Скажите, пожалуйста, как мне...?
- Тебе нужно...
- Помоги мне, пожалуйста...
- Хорошо, я только...
- Ты сегодня...?
- К сожалению, нет, я должен...
- Тебе нравится...?
- Думаю, что...
- Твой товарищ просил тебе передать, что...
- Спасибо, я обязательно...

- Ты знаешь, что...

- Удивительно, а я думал, что...

Научим Молчуна беседовать

Сурдопедагог. Я пригласила в гости Молчуна, но вот беда: он не умеет беседовать, отвечает одним словом, очень кратко и не знает, что нужно еще сказать. У меня не получается с ним разговор. Давайте попробуем вместе, научим его разговаривать. Может, вы научите его беседовать. Подскажите ему, что можно сказать.

Сурдопедагог беседует с Молчуном, который отвечает односложно. Дети должны расширять, дополнять реплики Молчуна. Помогая Молчуну, дети могут отвечать 2-3 предложениями, задавать вопросы. Сурдопедагог поощряет инициативу в разговоре.

- Молчун, тебе нравится эта картина?

-Да.

- Я сегодня смотрела интересный фильм.

- А я нет.

- Приходи сегодня ко мне в гости.

- Приду.

- Мне подарили большую куклу!

-Да?

- Покатаешь меня на велосипеде?

- Да.
- Ты принес мне книжку?
- Нет.
- Накрой, пожалуйста, стол.
- Сейчас и т.д.

Согласен – не согласен

Сурдопедагог утверждает, какой либо факт. Дети должны согласиться с ним или нет, но обязательно объяснить, почему они так думают. Например:

- Сегодня будет дождь.
- Нет, наверное, не будет: небо светлое.

Или: Да, погода пасмурная.

Примерные утверждения сурдопедагога:

- Эта картина грустная.
- Если не полить цветы, с ними ничего не случится.
- Самому играть интересней, чем с кем-нибудь.
- «Красная Шапочка» - самая интересная сказка.
- Рисовать картину вдвоем быстрее, чем одному.
- Зима лучше лета и т.д.

В дальнейшем сурдопедагога заменяет ребенок или группа детей.

Давайте сделаем...

Сурдопедагог предлагает детям что – либо сделать. Дети должны согласиться или отказаться, мотивируя свое согласие или отказ, а затем высказать свое предложение.

Дети могут предложить, где, когда, как сделать то, что предложил сурдопедагог; могут при отказе предложить свое действие. Например:

- Давай сходим в кино.

- Хорошо. Давай пойдем сегодня.

- Давай, слепим собаку.

- Ладно. Это я умею. Давай лепит ее из коричневого и белого пластилина.

- Давай нарисуем бегемота.

- Нет, я бегемота не умею. Давай нарисуем кошку.

Или: Нет, я рисовать не хочу. Давай играть.

Сурдопедагога могут заменить дети.

Упражнения в составлении диалогов

Зайка приглашает Белочку на день рождения

1. Проект диалога (детям не сообщается).

Белочка собирала грибы в лесу и встретила Зайчика. Он нес полную корзину спелых яблок и очень торопился. Белочка и Зайчик

были друзьями и очень обрадовались, встретив друг друга.

- Привет, Зайка! Как я рада тебя видеть!

- Здравствуй, Белочка. Я тоже рад, что тебя встретил.

- Куда ты так торопишься?

- я спешу домой. Мне нужно к приходу гостей испечь пирог с яблоками. У меня сегодня день рождения, и я приглашаю тебя в гости.

- Спасибо, обязательно приду.

- Ну, я побегу. До свидания, до вечера!

- До встречи!

2.Сурдопедагог сообщает детям ситуацию, инсценируя ее с помощью игрушек:

Белочка собирала лесу грибы и встретила Зайчика. . Он нес полную корзину спелых яблок и очень торопился. Белочка и Зайчик были друзьями и очень обрадовались, встретив друг друга. Они стали разговаривать.

3.Сурдопедагог сообщает содержание беседы Белочки и Зайчика: Белочка спросила, куда торопиться Зайка. Зайка рассказал, что спешит домой, чтобы к приходу гостей испечь пирог с яблоками. У него день рождения. Зайка пригласил Белочку на свой день рождения. Белочка поблагодарила и пообещала прийти. Они распрощались до вечера.

4.Сурдопедагог вводит готовые фрагменты беседы, дает начало разговора:

- Привет, Зайка! Как я рада тебя видеть!

- Здравствуй, Белочка. Я тоже рад, что тебя встретил.

5. Коллективное составление реплик. Дети придумывают их, опираясь на содержание диалога. Сурдопедагог помогает им.

6. Дети с помощью игрушек инсценируют составленный диалог (не более трех раз).

7. Сурдопедагог предлагает заменить реплики приветствия или прощания аналогичными при инсценировке.

Щенок и котенок идут на футбол

1. Проект диалога.

Щенок спешил на футбол: сегодня играла его любимая команда. Он так бежал, что не заметил идущего по дорожке Котенка и налетел на него со всего маху. Щенок и Котенок кубарем покатались по дорожке. Сначала оба испугались, но когда облако пыли рассеялось, они увидели, что ничего страшного нет. Щенок сказал:

- Извини, пожалуйста, я нечаянно. Давай я тебе помогу.

- Спасибо, ничего. Я не ушибся. Как тебя зовут?

- Дружок, а тебя как?

- А меня Пушок. Будем знакомы. Куда ты так спешил?

- Я бегу на футбол, сегодня играет моя любимая команда. Хочешь, пойдём со мной, это очень интересно!

- Хорошо, пойдём, я не занят.

2.Сурдопедагог сообщает детям ситуацию, инсценируя ее с помощью игрушек.

3.Содержание беседы.

Щенок извинился за свою неосторожность и помог Котенку встать. Они познакомились. Котенок спросил, куда так спешил Щенок, и Щенок рассказал, что идет на футбол, и пригласил Котенка с собой. Котенок был не занят и согласился.

4.Сурдопедагог дает начало разговора.

- Извини, пожалуйста, я нечаянно. Давай я тебе помогу.

- Спасибо, ничего. Я не ушибся.

5.Коллективное составление реплик.

6.Дети с помощью игрушек инсценируют составленный диалог.

7.Сурдопедагог предлагает заменить начало диалога аналогичными репликами.

Встреча в выходной день

1.Проект диалога.

Однажды в воскресенье Саша, веселый и возбужденный, возвращался из цирка и во дворе встретил Витю. Он очень обрадовался, что может поделиться своими впечатлениями с другом. Витя тоже заспешил к Саше, он тоже хотел рассказать о фильме, который смотрел с папой в кинотеатре.

Друзья разговорились:

- Привет, Витя!
- Привет!
- А я в цирке был!
- А я в кино ходил с папой!
- Там так интересно было: и тигры, и клоуны, и акробаты, а еще...
- Я тоже в цирке был. Там тоже были клоуны. Один...
- А в какое кино вы ходили?
- Про летчиков, я забыл, как называется. Там...
- Давай тоже играть в летчиков. Я буду капитаном. А ты –
боргмехаником.
- Давай. У нас потом мотор заглохнет, и я его исправлю.

2.Описание ситуации. (См. проект диалога со слов «Друзья разговорились».)

3.Сурдопедагог предлагает составить разговор по плану:

1) Приветствие друзей.

2) Сообщите друг другу о своих впечатлениях.

3) Предложите поиграть во что-нибудь.

4.Введение готовых фрагментов отсутствует.

5.Сурдопедагог вызывает двоих детей и предлагает им начать разговор. Остальные по ходу разговора могут с помощью

сурдопедагога изменять реплики, дополнять их, подсказывать тему и т.д. Двое ведущих немедленно воплощают все это в своем разговоре.

6. После составления таким образом диалога сурдопедагог вызывает другую пару детей проиграть разговор еще раз.

7. Изменение диалога.

Сурдопедагог берет на себя одну из ролей и изменяет одну из реплик или включается в диалог как 3-е, новое, лицо.

Новенький

1. Частичное составление проекта диалога.

Сереза никогда не был в детском саду. Когда его привели в первый раз, он оробел: столько там детей, игрушек! Он не знал, как себя вести, что делать, а воспитательница куда - то вышла. Сереза стоял у стенки и смотрел, как дети играют. И тут к нему подошел Коля.

2. Сурдопедагог описывает ситуацию.

3. Детям дается план:

1) Познакомиться с Серезей, познакомить его с детьми.

2) Рассказать о детском саде, играх.

3) предложить поиграть во что-нибудь.

Позже детям дается только тема «Как Коля познакомил Серезу с группой».

4. Введение готовых фрагментов отсутствует.

5. Двое ведущих составляют диалог, сурдопедагог и дети помогают им.

6. Проигрывание диалога другими детьми (до трех раз).

Изменение диалога.

Сурдопедагог может заменить Сережу, например Таней, и взять на себя ее роль.

Оживление картинки

Сурдопедагог подбирает 3-4 картинки, на которых изображены два беседующих персонажа. Дети делятся по парам, рассматривают картинки и договариваются о содержании диалога на понравившейся картинке. Затем сурдопедагог «оживляет» детей, и они инсценируют свой диалог; остальные должны догадаться, какая из предложенных картинок «оживила». Так «включаются» несколько пар.

После игры выбирают пару, наиболее удачно исполнившую диалог. Оцениваются не только содержание разговора, но и его оригинальность, выразительность речи.

Придумайте разговор

Каждой паре детей раздаются картинки, изображающие двух беседующих. Дети должны придумать разговор и воспроизвести его в паре. Диалоги оцениваются так же, как и в предыдущей игре.

Озвучивание диафильма

Сурдопедагог демонстрирует диафильм, не читая текст под

кадрами. Фильм должен быть не знаком детям. Они смотрят фильм 2-3 раза и за это время должны придумать текст к кадрам (по 2-3 реплики). Сурдопедагог предлагает кому-то из детей озвучить фильм. При повторном показе фильма ребенок проговаривает реплики.

Свой вариант могут дать несколько детей. Кадров должно быть немного (5-6). Сюжет должен соответствовать группе.

Встреча двух персонажей

В сказочном лесу встретились Красная Шапочка и Машенька из сказки «Маша и медведь». Сурдопедагог предлагает придумать, о чем говорили девочки.

Вася и Витя

Сурдопедагог дает характеристику двух героев.

Вася – хороший мальчик, но очень ленивый, любит поспать, толстый, потому что всегда что – нибудь жует, не очень любит бегать и прыгать, но добродушный и нежадный.

Витя – очень шустрый и подвижный, дружит с Васей, любит над ним подшучивать.

Сурдопедагог предлагает придумать разные ситуации с этими героями и составить краткий диалог с их участием. Характеристику героев можно дополнять.