

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Выпускная квалификационная работа студентки

**Заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование профиль «Логопедия»
5 курса группы 02021453
Маматовой Анны Викторовны**

Научный
руководитель
к.п.н.,
И. Н Карачевцева

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	
1.1. Психолого-педагогические и психолингвистические основы коммуникативных навыков у дошкольников.....	8
1.2. Особенности формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха.....	16
1.3. Обзор методических рекомендаций по проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха.....	20
ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	
2.1. Экспериментальное изучение особенностей коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха.....	31
2.2. Анализ результатов исследования.....	45
2.3. Содержание работы по формированию коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха средствами коррекционно- развивающей среды	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	76

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время значимая роль в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, отводится его всестороннему гармоничному личностному развитию. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определяется важное значение проблеме организации образовательного процесса с детьми с нарушением слуховой функции, в том числе решению задачи, направленной на обучение ребенка адекватно взаимодействовать с окружающей действительностью, а именно со взрослыми и сверстниками, развитие речевого общения.

Коммуникация, как отмечает С.И. Ожегов, является «сообщением, общением», средством которого выступает речь. Следует отметить, что на сегодня нет конкретной трактовки понятия «коммуникация», ее рассматривают как синоним дефиниции «общение», что обуславливает понимание данных терминов как эквивалентов.

Первый вид социальной активности ребенка – общение, которое связывается с его социально-личностным развитием. Общение является специфическим видом деятельности человека (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев). Рассматривая общение с точки зрения деятельности, можно определить ряд ее структурных элементов, выраженным мотивом, предметом, коммуникативным актом, действием, средствами общения. Некоторые авторы (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина) отмечают, что формы общения сменяются в результате того, что изменяются потребности ребенка, его ведущий вид деятельности, значимость взрослых в определенный возрастной период.

Сегодня возрастает интерес в проблеме изучения особенностей речевого общения слабослышащих детей дошкольного возраста, условий

проектирования образовательного процесса, совершенствования методов, приемов и средств, используемых в коррекционно-педагогической работе.

У детей с нарушенным слухом наблюдаются трудности коммуникативного взаимодействия, которые могут варьироваться в различной степени, учитывая ступени структуры дефекта: первичная, вторичная, третичная. Первичный дефект является врожденным отсутствием или потерей слуха. Для вторичного дефекта характерно отсутствие или недоразвитие устной речи. Третичный дефект характеризуется нарушением познавательной деятельности и дезадаптацией в социуме. Проблеме изучения речевых нарушений у детей с нарушением слуха посвящены труды С.А. Зыкова, Б.Д. Корсунской, Л.С. Выготского, Л.П. Носковой.

Дети, имеющие нарушения слуха, отличаются специфическими особенностями формирования коммуникативных умений и навыков. Как указывает П.А. Янн, нарушением слуха влечет за собой «коммуникативное нарушение, происходящее из-за отсутствующей или ограниченной способности ребенка к восприятию информации и умению на нее реагировать. Вследствие чего психическое развитие ребенка с нарушенным слухом во всех сферах становления личности затормаживается».

Дети с нарушенным слухом демонстрируют ряд проблем при организации коммуникативного акта, что выражено как на уровне использования невербальных средств общения, так при восприятии и понимании информации, которая транслируется через невербальные средства. Для детей характерно использование и понимание наиболее простых средств невербального общения в виде движений, жестов, мимики, взглядов.

Пути совершенствования образовательного процесса дошкольников с нарушениями слуха в аспекте формирования речевого общения в условиях предметно-практической деятельности раскрыта в исследованиях

С.А. Зыкова, Е.Н. Марциновской, Т.В. Нестерович, и др.); формирования с формированием практических речевых навыков – Р.М. Боскиса, А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина; формирования устной речи незлышащих детей – Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной; развития речевого слуха глухих и слабослышащих – И.В.Багровой, Т.А. Власовой, Е.П. Кузьмичевой, Н.Д. Шматко и др.

О совершенствовании коррекционно-образовательного процесса детей с нарушениями слуха в контексте организации интегрированного обучения говорят ряд ученых (Л.М. Кобрина, Э.В. Миронова, Н.Д. Шматко); социокультурной интеграции (О.А. Денисова, Н.Н.Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, Л.И.Тигранова); разработки и использовании инновационных технологий обучения (Т.С.Зыкова, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Е.Г. Речицкая и др.); формировании коммуникативных компетенций как базовых универсальных учебных действий (Л.А. Головчиц, О.А. Красильникова, Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина); развитии языковой способности и формировании различных видов речевой деятельности у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха (Л.А. Головчиц, Л.П. Носкова).

На сегодняшний день проблема развития общения дошкольников с нарушенным слухом рассматривается через призму удовлетворения потребностей, связанных со своевременностью начала обучения, определенными его разделами, которые не имеют места в содержании образования слышащего ребенка, использования специфических приемов работы, пролонгированностью процесса обучения (Н.Н. Малофеев, Т.С.Зыкова, Е.Л. Гончарова О.И. Кукушкина).

Таким образом, **актуальность** проблемы развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха выступает сегодня достаточно остро, она обусловлена тем, что необходимо грамотно организовывать образовательный процесс для этих детей, а также

отсутствием научно обоснованных условий, методов и средств, способствующих решению данной проблемы.

Проанализировав литературу по данной теме можно выделить **проблему исследования:** каковы условия повышения эффективности логопедической работы по развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха.

Цель исследования: совершенствование методической работы по развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушением слуха.

Предмет исследования: условия успешности работы по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением слуха.

Гипотеза: работа по формированию коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха будет более эффективной, если соблюдать следующие условия:

-коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды будет выделен как центральный, обеспечивающий формирование навыков социального взаимодействия дошкольников с нарушением слуха со сверстниками и взрослыми;

-будет осуществляться постепенное усложнение введения специальных педагогических средств и методов используемых для формирования коммуникативных навыков детей с нарушением слуха;

-будет обеспечена субъектная позиция ближайшего социального окружения дошкольников с нарушением слуха в коррекционно-педагогический процесс.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования.

2. Выявить особенности коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха.

3. Разработка методических рекомендаций по проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха.

Теоретико-методологическая база исследования: в своей работе мы опирались на теорию коммуникативного развития личности (А.А. Бодалев, Н.А. Бердяев, Б.Д. Парыгин, Э.В. Соколов, В.П. Тугаринов, В.Б. Чурбанов и др.); формирования коммуникативных качеств (Н.А. Березовин, Л.К. Грицюк, М.С. Кобзев и др.); педагогическая концепция аномального развития детей, выдвинутая Л. С. Выготским, а также фундаментальные теоретические исследования, показывающие теснейшую взаимосвязь слуха и речи в развитии ребенка.

В исследовании были использованы следующие **методы:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические – педагогический эксперимент (констатирующий);

3. Качественный и количественный анализ результатов исследования.

База исследования: школа – интернат №23 города Белгорода

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

1.1. Психолого-педагогические, психолингвистические основы развития коммуникативных навыков дошкольников

Одной из ключевых проблем, отмеченных в современных психолого-педагогических исследованиях, является изучение понятия «коммуникативные навыки», в том числе у детей дошкольного возраста. Именно коммуникативные навыки являются необходимым условием развития личности, ее сознания и самосознания (Л.И. Божович (17), М.И. Лисина (46), А.А. Леонтьев (37), Б.Ф. Ломов (40), В.Н. Мясищев (42) и др.), влияют на развитие психических процессов детей (Л.С. Выготский (21), А.Г. Рузская (50), Е.О. Смирнова (52), Б.Д. Эльконин (54) и др.).

Базовые психологические критерия успешности общения выражены легкостью, спонтанностью, свободой, контактностью, коммуникативными умениями и навыками, адаптивностью, удовлетворенностью (1).

Л.Г. Соловьевой понятие «коммуникация» рассматривается с точки зрения способности, предрасположенности к процессу передачи информации в ходе общения, к установлению контактов. Общение представлено коммуникационным взаимодействием людей или конкретных социальных групп. В процессе взаимодействия партнеры обмениваются различной информацией. В умение общаться включается такая дефиниция как «коммуникативные навыки» (45) .

Коммуникативные навыки представлены комплексным многоуровневым личностным образованием, совокупностью коммуникативных характеристик индивида, его социально-перцептивными и операционно-техническими знаниями и умениями, которые обеспечивают регулирование и собственно деятельность общения. Структура коммуникативных навыков состоит из личностного, социально-перцептивного, операционно-технического блоков. Эти компоненты взаимосвязаны, являются комплексом, который обеспечивает регулирование хода общения (34).

По мнению О.Г. Рузской, коммуникативное действие является целостным актом, который адресован другому человеку и направлен на него. К ключевым коммуникативным категориям относятся инициативные и ответные действия (50).

Коммуникативные навыки представлены навыками, реализующими процесс получения и передачи информации, обеспечивающими успешность коммуникативного взаимодействия между людьми (37).

В рамках нашего исследования термины «общение» и «коммуникация» являются идентичными. Поэтому коммуникативные навыки нами рассматриваются освоенными дошкольниками способами выполнения коммуникативных операций, которые зависят от того, насколько сформированы мотивы, потребности, ценностные ориентации, знания, навыки, а также определяют готовность ребенка-дошкольника к процессу общения.

Объединяя феномены «коммуникативные навыки» и «общение», А.А. Бодалев выделяет их общий признак, а именно сообщение. Понятие «сообщение» означает взаимный, объединяющий, объединенный (совместный, совокупный) общения (16).

В нашем исследовании придерживаемся точки зрения, указывающей на отождествление понятий «общение» и «коммуникация».

Рассматривая онтогенез общения, А.В. Запорожец, М.И. Лисина выделяют формы общения в соответствии с этапами его становления, т.е. развитие общения осуществляется согласно определенным этапам, учитывая комплекс характеристик и параметров. Параметры определяются в виде времени возникновения формы общения; основным содержанием потребности, которая удовлетворяет детей в определенной форме общения; ведущими мотивами, которые побуждают ребенка к взаимодействию с окружающим миром; основными средствами общения, благодаря которым происходит коммуникативный акт дошкольника с окружающими. Формы общения выражены ситуативно-личностной (непосредственно-эмоциональной), ситуативно-деловой (предметно-действенной), внеситуативно-познавательной, внеситуативно личностной формой (46).

Изучая стадии становления коммуникации дошкольников, Н.И. Лепская выделяет доречевую и речевую стадии, рассматривает предметно-содержательный и эмоциональный аспект речевой коммуникации, определяет формы коммуникации, в частности дуэтную, диалогическую и монологическую, а также средства общения в виде невербальных и вербальных средств. Коммуникативный акт предполагает иерархию, где ведущую роль выполняет содержательное начало – сообщение. Определенному проявлению присущи два и более аспектов, одному из которых отводится доминирующая роль в акте общения. Речевую деятельность стимулирует потребность людей обмениваться информацией, являющейся базой коммуникации (38).

На сегодня существует ряд исследований, которые раскрывают значение развития коммуникативных качества для процесс общения (В.А. Богданов (14), А.А. Бодалев (16), В.А. Кан-Калик (31), А.В.Мудрик (41), В.Г. Ромек (48) и др.). В психолого-педагогических исследованиях коммуникативные качества выражены общительностью, эмпатией, инициативностью, тактичностью, активностью.

Система коммуникативных свойств личности является устойчивым, интегральным, комплексным образованием, которое проявляется в индивидуальных психологических чертах личности, приобретаемым в условиях реальной действительности в процессе совместной деятельности в окружающих, при условии коммуникативного взаимодействия с ними. Эти свойства являются внутренними резервами индивида в определенной ситуации общения, которые обеспечивают успешность деятельности. В коммуникативную структуру личности входят коммуникативные свойства личности, коммуникативный потенциал, коммуникативное ядро. Коммуникативные свойства индивида развиваются согласно сменяющим друг друга этапам, переход от одного этапа к другому связывается со сменой ведущего вида деятельности, особенностей взаимодействия детей между собой (Т.П. Абакирова) (1).

Коммуникативные качества формируются под влиянием психологических и социально-психологических факторов. Отмечается связь психологических факторов с потребностью, интересом, возможностями, типом ЦНС. Индивидуально-типологические характеристики человека объясняются внутренней структурой личности. Социально-психологические факторы указывают на наличие взаимосвязи коммуникативных качеств личности и социальной среды, выступая при этом опытом социального взаимодействия человека. Формирование мотива ребенка осуществляется под влиянием взаимоотношений родителей и детей, характера и способов, удовлетворяющих желание общаться, эмоционального контакта. Совместная деятельность, ее организация определяет развитие активности коммуникации (1).

Рассматривая в широком смысле такое коммуникативное качество личности как общительность, следует понимать его как психическую готовность индивида к коммуникативной деятельности. Кроме этого, общительность является свойством личности, которое включает желание общаться, его инициативу, умение легко вступать в контакт, широкий круг

общения, устойчивость, выразительность общения и др. С психологической точки зрения общительность, как указывает С.С. Кудинов, представляется устойчивым системным свойством личности, которое преобразуется в процессе онтогенетического развития и включает ряд инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, которые обеспечивают успешность межличностного общения (35).

Б.Г. Ананьев, В.А. Канн-Калик рассматривают структуру общительности как единство ее составляющих: потребность в общении со стороны личности, высокий эмоциональный тонус на временном отрезке, стабильные коммуникативные навыки и умения (4), (31).

В исследованиях С.С. Костыря важным способом решения коммуникативных задач выступает умение ориентироваться на представления о коммуникативных качествах, выполняющих определенные функции (сигнальные, принятие решения в поведении, которое направлено на установление контактов). Автором устанавливаются важные функции представленности отдельных коммуникативных качеств и их связей. Представления помогают установить различные комбинации оперирования: прогнозировать поведение, которое соотнесено с определенной ситуацией общения; принимать решение; выбирать последовательность поведения в общении; поддерживать адекватность самооценки. Исходя из этого, представления о коммуникативных качествах способны создавать «образ» поведения, которое обеспечивает контакт и регулирует последовательность поведения в общении (34).

В лингвистике рассмотрение речевого общения происходит в позиции построения диалогической речи (Т.Г. Винокур (19), Л.П. Якубинский (55) и др.). Диалог является особой, функционально-стилистической формой речевого общения, для которой характерны следующие особенности: два и более участника, которые обмениваются информацией; быстрый темп речи; краткость высказываний; лаконичность и эллиптичность построений внутри реплик (Т.Г. Винокур). Минимальной единицей диалога являются две

реплики, а именно стимул-реакция, отмечается открытость объема максимальной границы (А.Р. Балаян (8), Д.И. Изаренкова (28)). Противоположным явлением диалогу выступает монолог, обладающий обратными свойствами, выраженный односторонним характером высказываний, наличием заданности, предварительным обдумыванием, которое обусловлено длительностью, связанностью, логической построенностью речи.

Раскрывая общение с точки зрения системно-деятельностного подхода, авторы понимают его коммуникативными универсальными учебными действиями (А.Г. Асмолов (6), В.В. Рубцов (49) и др.). Согласно компетентностному подходу, общение является достаточно широким понятием, рассматривает коммуникативной компетентностью (И.А. Зимняя (26), А.В. Хуторской (53) и др.). Как отмечает И.А. Зимняя, коммуникативная компетентность представляется некоторыми внутренними, потенциальными, сокрытыми психологическими новообразованиями (знаниями, представлениями, программами (алгоритмами) действий, системой ценностей и отношений). Структура компетентности представлена несколькими компонентами (К.А. Абульханова-Славская (2)). Мотивационный компонент является готовностью к умению проявлять компетентность, мобилизовать силы. Когнитивный компонент связан с владением знаний о содержании компетентности. Поведенческий компонент связывается опытом проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях. Ценностно-смысловой компонент заключается в отношении к содержанию компетентности, объекту.

Средствами формирования коммуникативной компетентности детей 6-7 лет выступает диалогическая речь (Е.О. Смирнова (52), Т.А. Репина (44)), сюжетные ситуации, самостоятельная деятельность, (Н.Н. Галигузова (22), О.Е. Смирнова (52)), игровые ситуации и театрализованные игры (Е.М. Алифанова) (3) и др.

Принято выделять вербальные и невербальные средства общения. В исследованиях И.А. Зимней вербальное общение представлено как умение людей взаимодействовать между собой, используя для этого речь, представленную способом, обеспечивающим формирование мыслей с помощью языка (26). По мнению А.А. Леонтьева, общение, которое осуществляется вторичными знаками, опираясь на язык, определяется как речевое. Поэтому можем говорить о взаимосвязи речевого общения с вербальной знаково-символической функцией речи (37).

По утверждению Т.Н. Ушаковой, речевое общение – есть последовательно сменяющиеся друг друга фазы. Оно включает восприятие речи, иерархически организованное внутриречевое звено, т.е. умение реализовывать смысловую и грамматическую программу высказывания, исполнительный и реализующий механизм, заключающийся во включении артикуляции, фонации и речевой просодики (15).

Коммуникативное развитие дошкольников связано с умением владеть конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими, что расширяет представления об окружающем мире, всестороннее развивает личность, социализирует детей. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников связано со свободным общением, развитием составляющих устной речи детей в условиях различных видов деятельности, практическим овладением обучающимися нормативами речи.

Подводя итоги, следует сказать о том, что общение является предметом изучения различных наук, т.к. оно влияет на личность человека на протяжении всей его жизни, самосознание и социализацию (Л.С. Выготский (21), Л.И. Божович (17)). Речевое общение является способом взаимодействия с людьми друг с другом через знаки вербального языка (А.А. Леонтьев) (37).

Успешность общения зависит от совокупности коммуникативных качеств личности, а именно общительности, активности инициативности, тактичности, эмпатии, которые представляют собой базовые, составляющие коммуникативное ядро личности (Т.П. Абакирова (1), В.А. Богданов (14), А.А. Бодалев (16), Н.А. Жемчугова (25), С.С. Кудинов (35), А.М. Разек (47) и др.).

В лингвистике речевое общение означает умение владеть языковыми средствами для осуществления диалогического взаимодействия. Для диалога характерна связность высказываний, осуществляемое в виде чередования высказываний субъектов взаимодействия. Следует отметить различия между диалогом и монологом как в структурном отношении, так и в лексическом наполнении, грамматическом оформлении, произвольности (Т.В. Базжина (7), Г.О. Винокур (19), Т.А. Репина (44), В.В. Рубцов (49), Е.О. Смирнова (52), Л.П. Якубинский (55) и др.).

Указывая на психолингвистический подход, следует отметить, что речевое общение представлено специализированным употреблением речи с целью решения коммуникативных задач. В речевую деятельность входят три составляющие, выраженные побудительно-мотивационным, ориентировочно-исследовательским, исполнительным компонентами (И.А. Зимняя (26), А.А. Леонтьев (37) и др.).

С педагогической точки зрения общение связывается с формированием диалогических и коммуникативных умений, необходимых для того, чтобы устанавливать, поддерживать и вступать в процесс общения. Для чего необходимо создать среду и ситуацию, которые будут способствовать реализации возможностей детей.

1.2. Особенности формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха

У ребенка, имеющего нарушения слуха, как отмечает Р.М. Боскис, наблюдается потребность в общении, которое у детей данной категории не удовлетворяется (18). С точки зрения С.А. Зыкова, дети раннего возраста обладают элементарными видами деятельности, у них отмечена ограниченность речевого общения, что указывает на необходимость раннего начала обучения (27).

О проявлении у ребенка с нарушением слуха языковой способности говорят, прежде всего, его речевая активность, т.е. наличие голосовых реакций, рефлексорного артикулирования, произнесения звуков, слогов немодулированного лепета, отдельных слов и т.п., повышенность внимания ребенка к органам артикуляции взрослого, положительное отношение к процессу говорения. Что обуславливает необходимость сохранения языковой способности и дальнейшего ее развития (20).

Осознание ребенком неязыковых связей обусловлено его практической деятельностью при отражении объектов окружающего мира. Л.П. Носкова отмечает, что ребенок способен к созданию семантической модели, которая подготавливает его к умению кодировать сообщение окружающих, комментирующих ситуации общения. Здесь не выявляется связь между говорением детей и уровнем слухового восприятия и развития речи, которые становятся мотивированным (43).

Исследования Р.М. Боскис, направленные на изучение особенностей развития слабослышащих детей, указывают на то, что данная группа детей является полиморфной, которая обладает различным уровнем речевого развития, где выражается взаимосвязь со степенью нарушений слуха, временем появления слуховых нарушений, условий воспитания этих детей, а также их индивидуальных возможностей (18).

К основным коммуникативным трудностям детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха А.Г. Самохвалова (51) относит:

1. Базовые коммуникативные трудности, которые связаны с:

- затруднениями вступления в контакт, а именно постоянными сомнениями, застенчивостью, страхом несоответствия собственных желаний требованиям ситуации, неумением начинать беседу, тревожностью в присутствии незнакомых людей и т.д.;

- затруднениями проявления сопереживания, в частности неспособность к сочувствию окружающим людям, непонимание внутреннего состояния собеседника, неумение дифференцировать эмоциональные состояния партнера и т.д.);

- детским эгоцентризмом, что проявляется в непринятии других такими, какими они являются, других точек зрения, которые сопровождаются агрессией, эгоизме, упрямстве, негативизме, коммуникативной вялости и пр.;

- отсутствием позитивной установки на другого человека, выраженном проявлении враждебности, детской завистью, соперничеством, стремлением к лидерству, унижая и высмеивая других, предвзятостью, негативным отношением со стороны партнера по общению;

- неадекватной самооценкой ребенка в виде неуверенности в себе, отсутствии коммуникативной инициативы, завышенной самооценки, не согласовании собственных коммуникативных действий с желанием партнеров и требованиями коммуникативной ситуации;

- повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению, связанной со страхом самопрезентации, проявлением в общении собственных стремлений и индивидуальных особенностей, желанием подчиняться более значительному партнеру, подстраиваться под него, отказом от своих интересов в процессе взаимодействия, конформизмом.

2. Содержательные коммуникативные трудности ребенка (9):

- трудности, которые связаны с недостатком коммуникативных навыков. Это, прежде всего, то, что дети не знают алгоритм построения коммуникативного действия; не умеют оперировать собственными знаниями; не способны к выбору оптимальной модели взаимодействия; не знают способы влияния на партнеров по общению, выраженных убеждением, внушением, заражением, подражанием; не дают обратную связь в процессе общения;

- трудности прогнозирования выражены неспособностью к наблюдению за участниками коммуникации, предугадыванию возможного развития коммуникативной ситуации, предвидению конфликтных столкновений;

- трудности в планировании выражаются сложностями определять коммуникативную задачу и ставить конкретную цель взаимоотношений, расчленения целостной задачи на этапы, непоследовательными коммуникативными действиями ребенка;

- трудности самоконтроля характеризуются импульсивными действиями, которые преобладают над произвольными; неспособностью к удержанию цели в течение коммуникативного процесса; ориентацией на конечный результат, а не на процесс взаимодействия;

- трудности перестройки коммуникативной программы связаны с неумением ребенка чувствовать изменения в коммуникативной ситуации, ориентироваться согласно изменившимся коммуникативным условиям;

3. Операциональные коммуникативные трудности выражаются неумением ребенка к эффективной реализации на практике намеченных программ коммуникативных действий (5,13):

- вербальные трудности: отсутствие грамотности, точности, ясности выражения мыслей; превалирование контекстной речи над связной; логические ошибки в речи; отсутствие способности к использованию в речи выразительных, образных, ярких средств; преобладание фонетических трудностей, которые связаны с ненормативным звукопроизношением;

- невербальные трудности: неадекватное использование невербальных средств общения в коммуникативных ситуациях – мимика, жесты, пантомимика; недержание чрезмерно бурных эмоций; неспособность «считывания» информации с невербального поведения партнера; бедные и недифференцированные невербальные проявления;

- просодические трудности связаны с определенными чертами голоса детей: монотонной речью, чрезмерно тихой или громкой речью, быстрым или медленным темпом речи, высоким или низким голосом;

- экстралингвистические трудности выражены длинными паузами в речи; неуместными вздохами, кашлем, зеванием; перебиванием партнера смехом, шмыганием и т.д.;

- трудности построения диалога: не способность к задаванию вопросов, занимаю ведущей позиции в коммуникации, затруднения пристроиться к партнеру по общению, неумение слушания собеседника, неспособность давать собеседнику адекватную обратную связь.

4. Рефлексивные коммуникативные трудности (23):

- трудности самоанализа означают не способность к обдумыванию своих действий, различению успешных коммуникативных операций от неуспешных; не умение делать анализ собственных чувств, которые возникли в ходе общения, называть эмоциональное отношение к собеседнику; оценивать последствия своих коммуникативных действий;

- трудности самонаблюдения: не способность к отслеживанию собственных коммуникативных проявлений; чрезмерная позитивность самовосприятия, нежелание ребенка к выявлению собственных ошибок;

- трудности самовыражения: не знают свои коммуникативные возможности, не умеют соотносить свой коммуникативный потенциал с требованиями коммуникативных ситуаций; подменяют индивидуальные коммуникативные проявления коммуникативными шаблонами, штампами, стереотипами.

- трудности самоизменения заключаются в нежелании или неумении детей к изменению своих форм межличностного взаимодействия; акцентировании внимания на привычных коммуникативных действиях, страхе пользоваться новыми вариантами общения, проявлять самодостаточность в процессе коммуникативного взаимодействия.

1.3. Обзор методических рекомендаций по проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха

Ключевым моментом работы, направленным на развитие речи детей с нарушением слуха, является сформировать речь как средство общения. Чтобы реализовать эту цель, необходимо решить определенные задачи в условиях целенаправленного обучения: усвоить значение слов и накопить словарь, учить понимать и использовать разные конструкции фраз, которые нужны для коммуникативного взаимодействия, овладеть различными формами речи, развивать связную речь, организовывать слухо-речевую среду.

Условиями речевого общения являются следующие:

- мотивировать общение с ребенком;
- формировать у детей потребность в общении;
- поддерживать все проявления речи ребенка;
- побуждать детей активно применять речь;
- использовать остаточный слух как необходимое условие формирования речи;
- контролировать речь детей;
- соблюдать единые требования к речи взрослых

Развитие речи детей дошкольного возраста, имеющих нарушение слуха, - сложный процесс, поэтому в ДОУ и семье следует создавать

условия, которые обеспечивают развитие разных сторон развития речи. Важным фактором, который влияет на речь детей, пользование ею в процессе общения, становится слухо-речевая среда в Группе дошкольного учреждения и семье.

О создании слухо-речевой среды, говорит С.А.Зыков, предлагающий методика постоянного мотивированного общения с ребенком с нарушенным слухом, не учитывая его способность к восприятию речи и уровня ее развития. Создают эту среду педагоги, родители.(27)

Речевое развитие является многоплановым процессом, пронизывающим жизнь ребенка в условиях дошкольного учреждения, связанным с разными режимными моментами: утренняя гимнастика, завтрак, сборы на прогулку и т.д.). Условия для общения детей с окружающими создает бытовая деятельность, которая реализуется ежедневно. Прежде всего, такая деятельность формирует предметную отнесенность семантики слов, обеспечивает наглядную основу. Использование слов осуществляется в разных коммуникативных высказываниях: простые по структуре вопросы, побуждения. Используя естественную речь, педагогом выделяются слова, которые необходимы, чтобы обозначить нужные предметы и действия. Развитие речи детей осуществляется на основе овладения разнообразной деятельностью – игра, изобразительная деятельность, труд, конструирование, организованная образовательная деятельность, самостоятельная деятельность.(23)

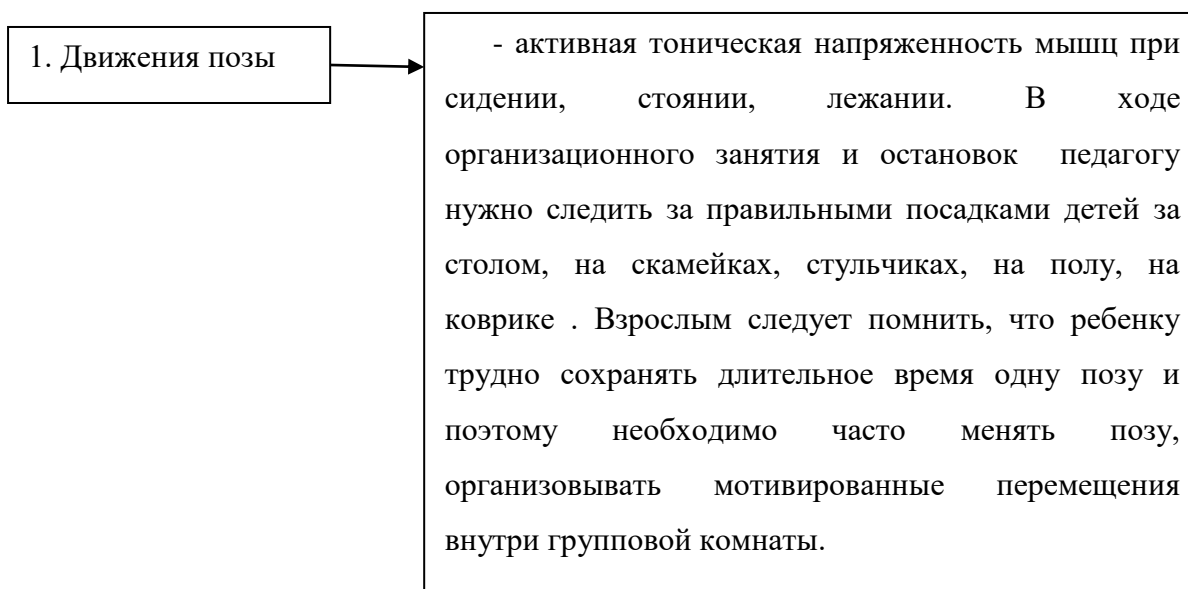
В таблице 1.1 мы представили виды деятельности, которые используются в режимных моментах.

Таблица 1.1

Виды деятельности в режимных моментах у детей с нарушением слуха

Виды деятельности в режимных моментах	Формы предъявления речевого материала	Методы формирования речи
1. Режимные моменты: - утренняя гимнастика - завтрак, обед, ужин - сборы на прогулку 2. Игра 3. <u>Изодеятельность</u> 4. Труд 5. Конструирование 6. Ознакомление с окружающим миром 7. Свободная деятельность	- выделение в речи слов, нужные для обозначения наиболее необходимых предметов и действий; - предъявление слова в единстве с демонстрацией функций и свойств предмета; - предъявление слов устно и, в зависимости от этапа обучения, письменно (на табличках) или <u>устно-дантильно</u> ; - многократное повторение одних и тех же слов, и выражений;	- подражание речи педагога в различных видах предметной и игровой деятельности; - дидактические игры, - продуктивная деятельность детей (рисование, лепка, труд); - работа с картинками, - специальные речевые упражнения

Предлагая свою методику, Н.Д. Соколова выделяет движения и действия, которые можно применять по отношению к детям с нарушением слуха. Этим детям необходима специально организованная работа, включение движений в режимные моменты (рис. 1.1).



2. Локомоции

– движения, связанные непосредственно с передвижениями. Педагог формирует походку, осанку детей. При этом он следит за собственной походкой (осанкой), так как дети очень часто буквально копируют взрослого (раскачиваются, прихрамывают и т. д.).

3. Выразительные движения лиц

– (мимика и пантомимика) должны носить повышенную смысловую нагрузку, т. е. отражать эмоции человека, отношение к ситуации, реакцию на партнера. Маленьким неслышащим детям приходится специально показать лицо смеющееся, радостное или наоборот недовольное, сердитое, а также удивленное, ожидающее какого-то действия и т. д. Педагог следит и за тем, чтобы дети на своем лице также выражали радость, обиду, горе, боль, сочувствие к окружающим.

4. Семантические движения

– движения, хорошо используемые для выражения определенного значения, обобщенного смыслового содержания (человек пожал плечами, похлопал в ладоши, топнул ногой, кивнул головой, поднял руку для приветствия, помахал рукой для прощания, погрозил пальцем и т. д.). Все эти движения должны быть сформированы у детей дошкольного возраста и осознаваться как общепринятые.

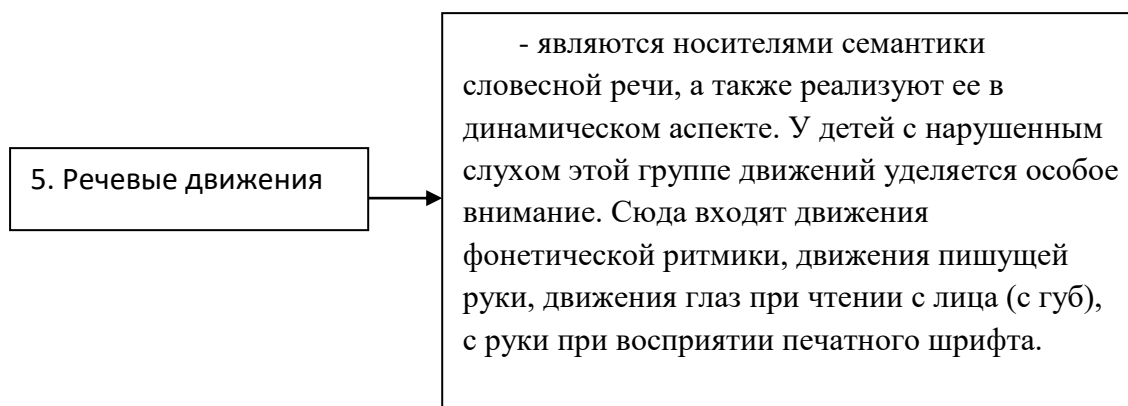


Рис.1.1 Схема групп движений на занятиях и в режимных процессах

Согласно мнению Л.П. Носковой, планомерность целенаправленность занятий по развитию речи является ключевым моментом в речевом развитии детей с нарушением слуха. Именно поэтому отмечается ведущая цель, заключающаяся в распределении работы по речевому развитию, организации работы с речевым материалом с использованием различной обстановки. Следует решать ряд задач: усваивать семантику слов и выражений; формировать разнообразные формы речи – устную, письменную, дактильную, развивать речевую деятельность, формировать связности речи.(43)

В процессе занятий с детьми необходимо уделить внимание вопросу уточнения и расширения семантики слов, понимания связных высказываний. Занятия носят комплексный характер, включающий тематический принцип, определенную поэтапность работы. Следует использовать ряд методов: повторение образца речи педагога в игре, продуктивной деятельности и др. Речевой материал необходимо связывать с различными разделами программы, применять разнообразные виды речевой деятельности, которые уточняют роль и структуру, понимание речи.(23)

Программа акцентирует внимание на требованиях, которые предъявляются речевой деятельности, являющейся центром разнообразной деятельности для формирования коммуникативных навыков.

Н.А. Белова, Р.М. Боскис определяют свою систему обучение детей с нарушением слуха, проектируют ее с учетом возможностей детей в накапливании речевого материала, овладении коммуникативными навыками.

Научно-методические обоснования Н.А. Беловой и Р.М. Боскис показаны на рисунке 1.2.

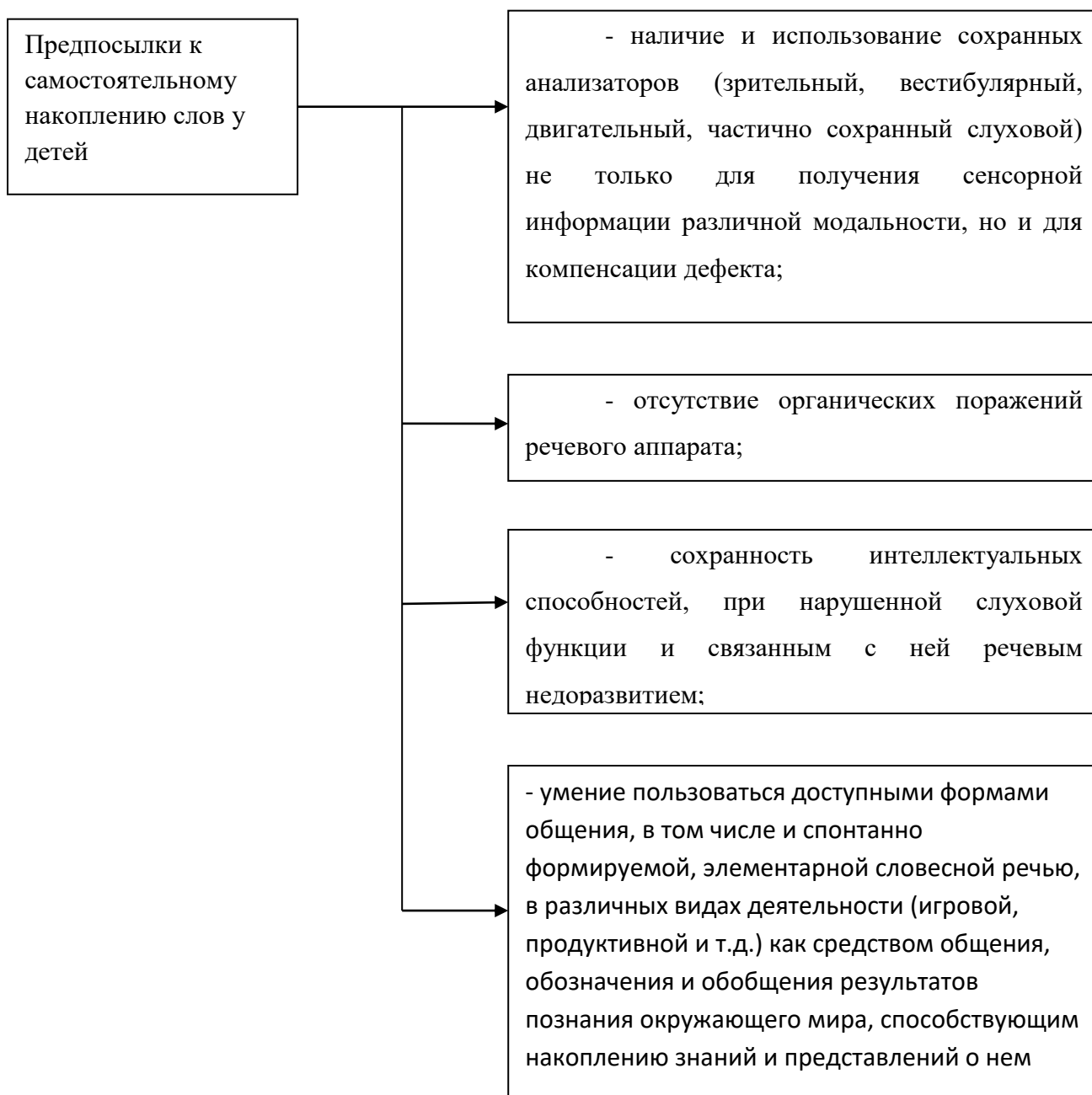


Рис.1.2 Схема предпосылки к самостоятельному накоплению слов у детей с нарушением слуха

Процесс общения специально создает коммуникативные ситуации, характеризующие определенные жизненные ситуации, которые актуальны для детей с нарушением слуха, которые организуются в виде игры, совместной деятельности и др. Следует способствовать расширению коммуникативных навыков, увеличению вербальных и невербальных средств общения, развитию коммуникативных качеств ребенка в разнообразных ситуациях. Стоит уделить внимание расширению коммуникативного опыта ребенка (34).

Выполнению цели и решение задач, поставленных при коррекционном воздействии на детей с нарушением слуха, свойственна комплексность, что также влияет на гармоничность личностного развития. Это отражено в рисунке 1.3.



Рис. 1.3. Схема требований для комплексного подхода

Л.П. Носковой предложен ряд принципов, реализация которых позволяет сформировать речь ребенка, имеющего нарушения слуха, что, в свою очередь, способствует преодолению возникающих затруднений (20).

Одним из принципов является генетический, т.е. учитывать общие закономерности развития речи у детей с нарушением слуха в определенный возрастной период, содержание, формы, методы обучения. Следует соотносить уровень развития речи ребенка в каждый возрастной период. Благодаря знанию данного принципа и онтогенез речи, можно определить требования для развития речи ребенка с нарушением слуха.

Исходя из этого принципа, возникает возможность построения программы для речевого развития и определения наиболее оптимальных условий. Что очень важно на начальных этапах обучения. Следует уделить внимание развитию предпосылок овладения речью: развивать сенсомоторику речи, учить слушанию говорящего, подражанию, предметным и речевым действиям и пр. (11).

Сущностью деятельностного принципа является тесная связь между процессом речевого развития и практической деятельностью. Практическая деятельность создает среду, обеспечивающую мотивацию речевого общения, что способствует усвоению слов и активному их применению (23).

В современной системе обучения языку слабослышащих детей через развитие речевого общения С.А. Зыковым выделяется ряд видов для словесной речи: дактильный, устный и письменный.

Структура речи представляет трехуровневую систему, состоящую из мотивационно-потребностных, ориентировочно-исследовательских, исполнительных уровней. Для детей 3-4-летнего возраста особая роль принадлежит мотивационно-потребностному плану, связанному с собственной речевой деятельностью, с практической или игровой деятельностью. Согласно плану речевой деятельности в процессе обучения

дошкольников с нарушенным слухом идет учет определенных доступных мотивов.

Планирование, программирование, внутренняя языковая организация речевых материалов связано с ориентировочно-исследовательской речевой деятельностью. На этом этапе перед педагогом стоит задача обучения последовательному формулированию мысли, умению отвечать на вопросы и т.д. (27).

Речевая деятельность детей с нарушением слуха реализуется в различных видах: слухо-зрительном и слуховом восприятии, говорении или чтении (глобальное и аналитическое), письме. Они рассматривают основным видом взаимодействия в процессе организации разговора, которые схожи и имеют разные параметры.

Устное общение и письменная речь входит в речевое общение, которые являются более сложными видами речевой деятельности, требующими достаточного уровня сформированности познавательной деятельности. Каждому виду речевой деятельности присуща разная мотивация, структура, средства реализации (29).

Рассматривает речь как деятельность и учитывает ее виды и составляющие, устанавливает связь с различными видами деятельности именно деятельностный принцип.

Структурно-семантический принцип предполагает отражение системной организации языка, играет большую роль в отборе речевого материала и его овладения дошкольниками. Язык есть организованная система со сгруппированными единицами языка согласно уровню – от низкого до высокого. Единицы языка соединены по трем типам отношений: синтагматический, парадигматический и иерархический, усвоение которых играет большую роль при проектировании процесс обучения детей с нарушением слуховой функции. Синтагматические отношения в языке означают связь между единицами одного уровня: звуки в слове, слова и предложения, предложения и текст и пр (32).

К особенностям овладения синтагматическими связями относятся запоминание их детьми в целостном виде. Важным здесь является – обеспечить большую повторяемость речевого материала в большей степени на уровне предложений. Это побуждает педагога к тому, что отбирать нужные средства для организации коммуникативных ситуаций, создавать условия для развития речи детей (33).

Таким образом, к условиям развития коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха относятся следующие: создавать развивающую среду, использовать коммуникативные ситуации в игре, изобразительной деятельности, конструировании и др.; проводить занятия в интегрированной форме; взаимодействовать педагогам с родителями; организовывать взаимодействие с детьми, не имеющих каких-либо нарушений слуховой функции; учитывать особые образовательные потребности дошкольников с нарушением слуха.

На сегодня существует система коммуникативно-деятельностного взаимодействия, заключающаяся в том, что речь формируется как средство общения. Только соблюдая все принципы, обеспечивающие процесс речевого развития слабослышащих дошкольников в коммуникативной системе, обеспечит успешность работы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проанализировав исследования, мы сделали ряд выводов.

Общение является предметом изучения различных наук, что обусловлено тем, что оно влияет на личностное развитие человека, его самосознание и адаптации в социальной среде. Одним из видов общения является речевое, являющееся способом сотрудничества людей между собой через словесные знаки.

Эффективность процесса общения обеспечивается за счет комплекса коммуникативных качеств человека, которые выражены общительностью,

активностью, инициативностью, тактичностью, эмпатией, что является коммуникативным ядром личности.

Диалог является первичной формой процесса общения, которому присущи характеристики связных высказываний через чередование реплик двух субъектов общения. Диалогическая речь отличается от монологической. Эти отличия проявляются в следующем: структура, лексическое наполнение, грамматическое оформление, произвольность.

В исследованиях отмечается связь развития диалога и коммуникативных навыков, необходимых, чтобы устанавливать, поддерживать общение и выходить из него. Для чего создается среда, ситуация, которая реализует умения ребенка.

Основными коммуникативными трудностями детей с нарушением слуха являются базовые, содержательные, операциональные, рефлексивные. Согласно этим затруднениям педагог систематизирует деятельность при формировании коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха.

К условиям развития коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха относятся следующие: создавать развивающую среду, использовать коммуникативные ситуации в игре, изобразительной деятельности, конструировании и др.; проводить занятия в интегрированной форме; взаимодействовать педагогам с родителями; организовывать взаимодействие с детьми, не имеющих каких-либо нарушений слуховой функции; учитывать особые образовательные потребности дошкольников с нарушением слуха.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

2.1. Экспериментальное изучение особенностей коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха

После анализа специальной литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха нами было организовано экспериментальное исследование с целью выявить уровень сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать методики, направленные на исследование коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха.
2. Провести экспериментальную работу по выявлению уровня сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха.
3. Проанализировать результаты эксперимента.

Учитывая поставленные задачи, нами использовались следующие методы (см. рис. 2.1):



Рис. 2.1 Методы исследования

Экспериментальное исследование по выявлению уровня развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха проводилось на базе ГБОУ Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23. В экспериментальном исследовании принимали участие 10 детей с нарушением слуха.

Для выявления уровня сформированности коммуникативной деятельности у старших дошкольников с нарушением слуха мы выбрали методику Н.А. Белой (12). Методика состоит из 3 этапов. Каждый этап

носил коммуникативную направленность. Общение экспериментатора и ребёнка осуществлялось на основе устной речи, при затруднениях использовались письменные таблички с четкой формулировкой задания.

Разработанная нами схема, для выявления уровня сформированности коммуникативной деятельности у старших дошкольников с нарушением слуха представлены на рисунке 2.1.

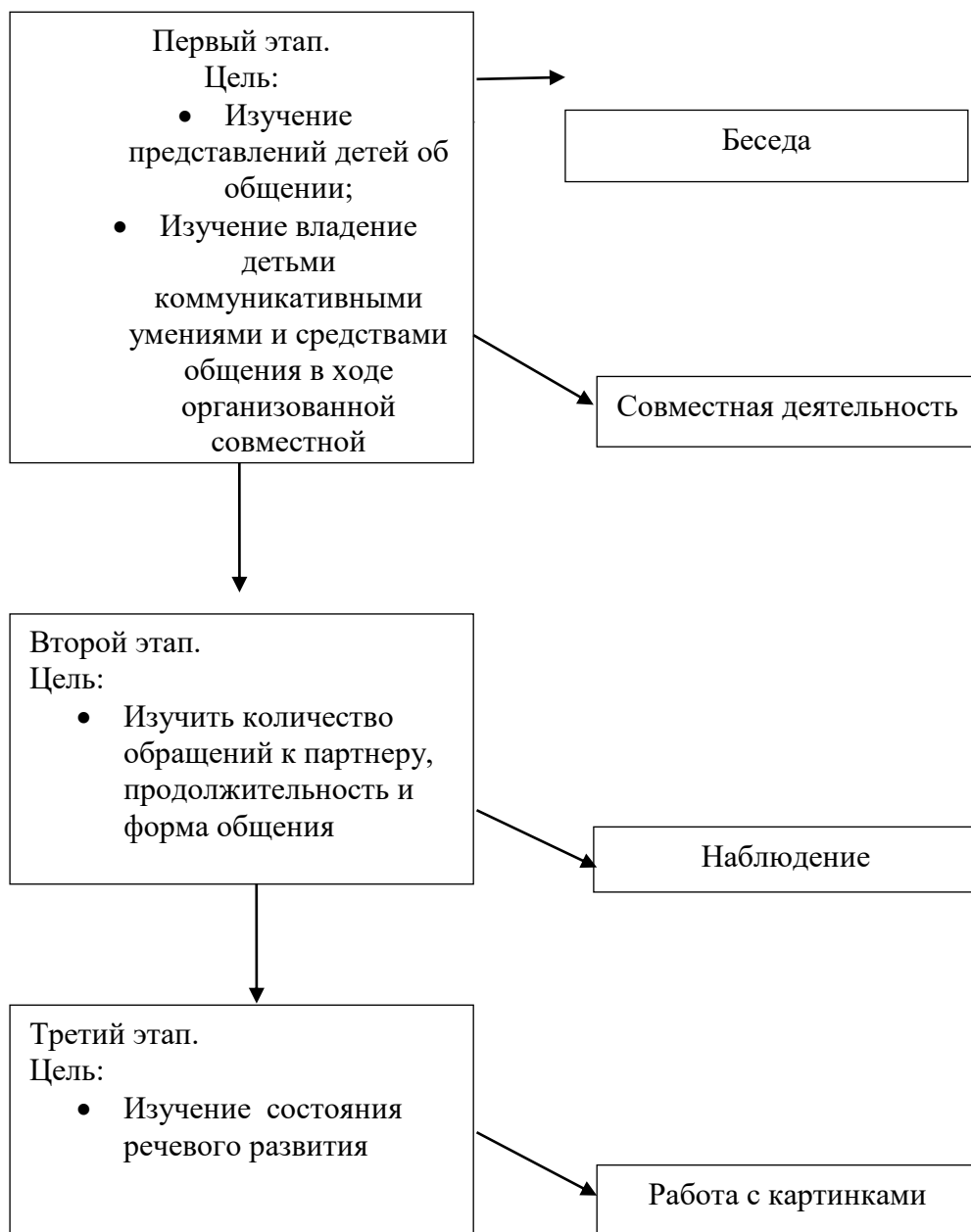


Рис.2.1 Схема выявления уровня сформированности коммуникативной деятельности у старших дошкольников с нарушением слуха

Первый этап состоял из двух заданий.

Первая серия заданий представлена в схеме 2.2.

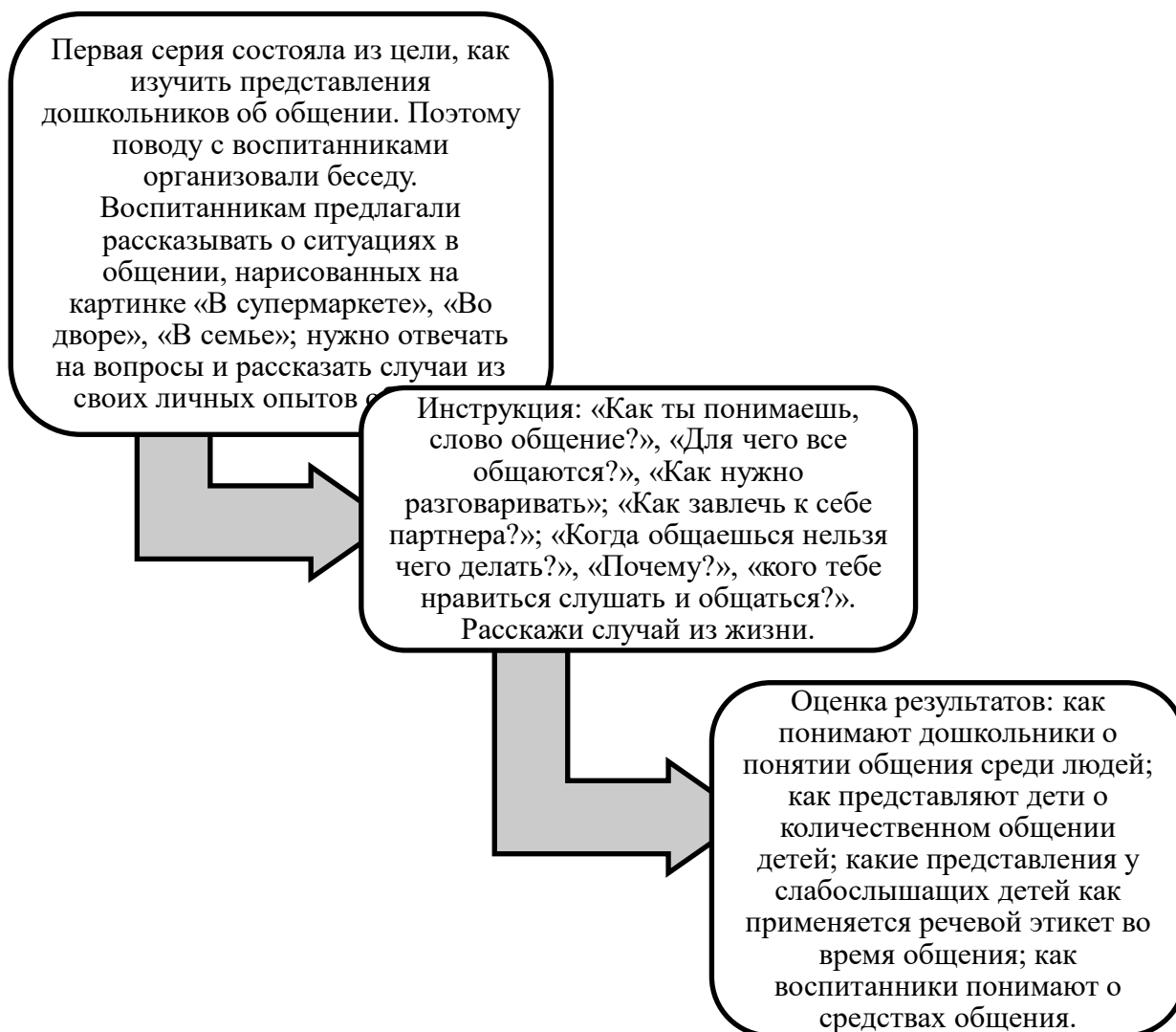


Рис. 2.2 Первая серия заданий

Характеристика уровней развития понятия дошкольников об общении представлена в рис. 2.3.

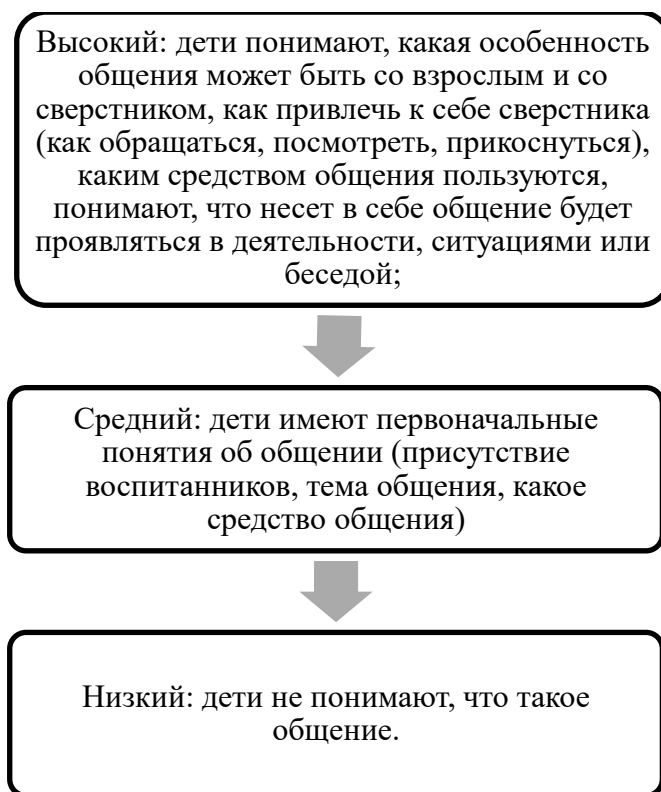


Рис. 2.3 Уровень развития понятия дошкольников об общении

Вторая серия заданий предполагала изучение овладения детьми коммуникативных умений и средствами общения в специально созданных коммуникативной ситуации (Е.О. Смирнова), где была организовывана совместная деятельность (Г.Л. Цукерман).

Какие процедуры проведения: совместная продуктивная деятельность организовывается экспериментатором. Его просьба – разрисовать рукавички так, чтоб рукавички были одинаковые, поэтому партнеры договариваются.

Материал: рукавички (правая, левая), цветные карандаши.

Инструкция: Вы видите пару рукавичек. Их нужно одинаково раскрасить. Вы должны договариваться, чтоб рукавички стали одинаковыми. Рисунок нужно придумать самим.

Оценка результатов предлагается в схеме 2.4.

<p>может начать разговаривать с партнером:</p>	<ul style="list-style-type: none"> •0 б. – не поддерживает разговор, не обращает внимание на собеседника; •1 б. – сам не начинает разговор, но поддерживает контакт; •2 б. – сам инициирует общение, поддерживает контакт.
<p>может приветствоваться, просит помочь, умеет обращаться, выразить благодарность:</p>	<ul style="list-style-type: none"> •0 б. – не хочет просить о помощи и поддержке, приветствовать, выразить благодарность; •1 б. - не всегда используется речевыми средствами, чтоб выразить просьбу о помощи или поддержке, приветствовать, выразить благодарность; •2 б. – выражает свои просьбы благодарности, приветствует, выражает просьбы).
<p>умеет анализировать ситуации в общении обращая внимания на чувства товарища, какое у него эмоциональное состояние:</p>	<ul style="list-style-type: none"> •0 б. – не может оценивать чувства и эмоциональные состояния собеседника; •1 б. – не всегда может оценить чувство и эмоции партнера; •2 б. – может оценить чувства и эмоциональные состояния собеседника).
<p>умеет слушать и слышать партнера:</p>	<ul style="list-style-type: none"> •0 б. – не прислушивается к собеседнику, перебивает собеседника; •1 б. – может перебить собеседника, но к его мнению может прислушаться; •2 б. – прислушивается к мнению партнера, не перебивает.
<p>может доказать свое мнение, может соглашаться или не соглашаться с партнером:</p>	<ul style="list-style-type: none"> •0 б. – не может доказывать свою точку зрения, согласен он или не согласен с собеседником; •1б. – может отстоять свою точку зрения, выражать согласие или несогласие с партнером, не может сказать аргументы или доводы; •2 б. – отстаивает свою точку зрения, может согласиться или не согласиться с понятиями партнера, может привести аргументы.
<p>умеет спросить, переспросить:</p>	<ul style="list-style-type: none"> •0 б. – не может спросить и не переспросить, в трудной ситуации; •1 б. – иногда может спросить, может переспросить собеседника; •2 б. – в трудной ситуации может спросить, переспросить партнера.
<p>умеет договариваться с собеседником:</p>	<ul style="list-style-type: none"> •0 б. – не может договариваться и не конфликтовать с партнером; •1 б. – иногда договаривается и затрудняется найти общее решение; •2 б. – может договариваться, находит общее решение, может разрешать конфликтные ситуации).

Рис. 2.4 Оценка результатов

Характеристика уровней развития коммуникативных умений представлена в рис. 2.5.



Рис. 2.5 Уровень развития коммуникативных умений

Второй этап включает в проведение наблюдения в условиях свободной деятельности, каждый день по 30 минут в течение 2 недель. В результате наблюдения фиксировались данные о количестве обращений в партнеру, длительного процесса коммуникации, использовании средств общения (см. рис. 2.6).

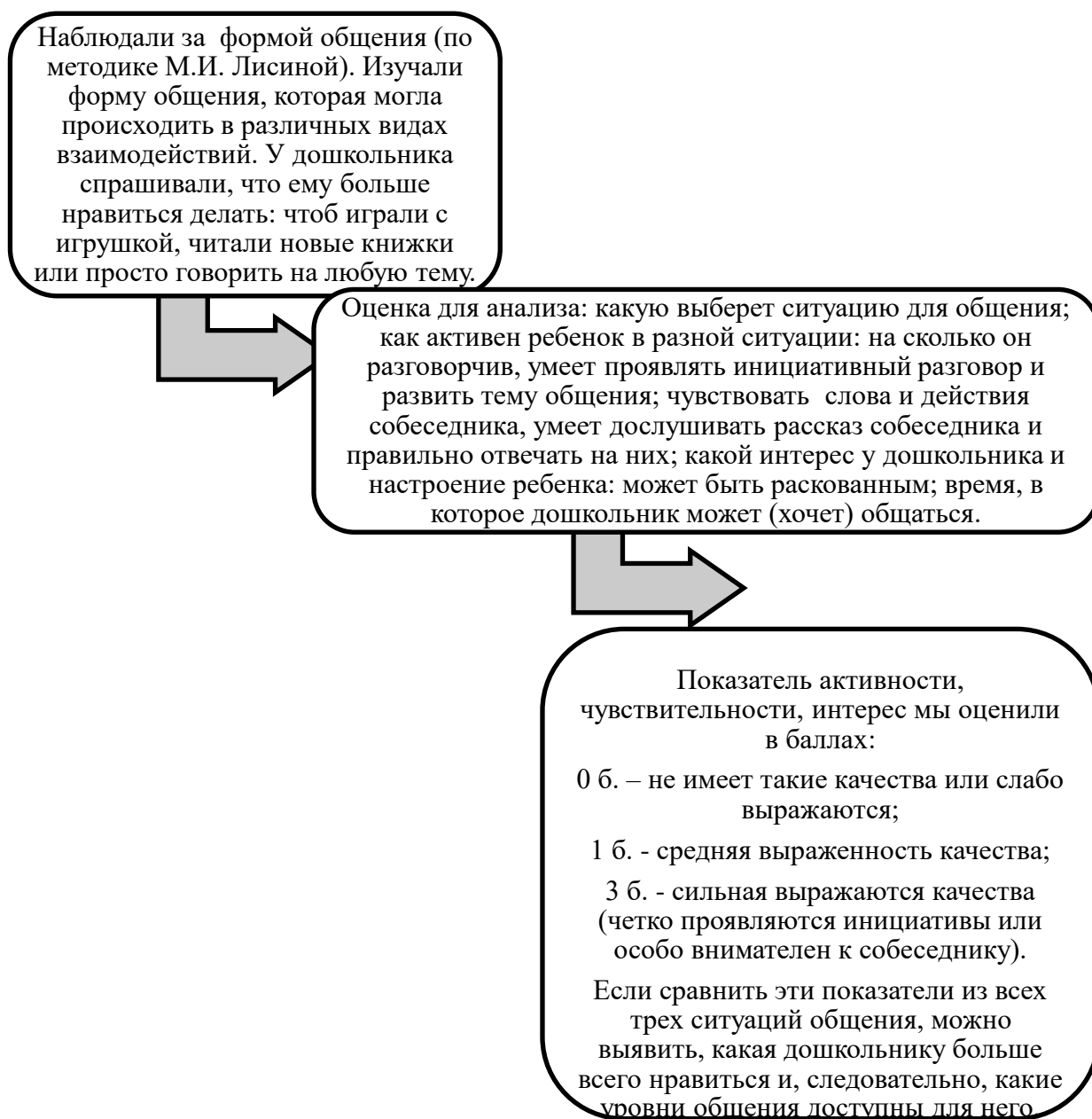


Рис. 2.6 Второй этап исследования

На третьем этапе осуществлялось исследование речевого состояния детей, что является важным для выявления возможностей используемых языковых единиц в целях коммуникации (см. 2.7).

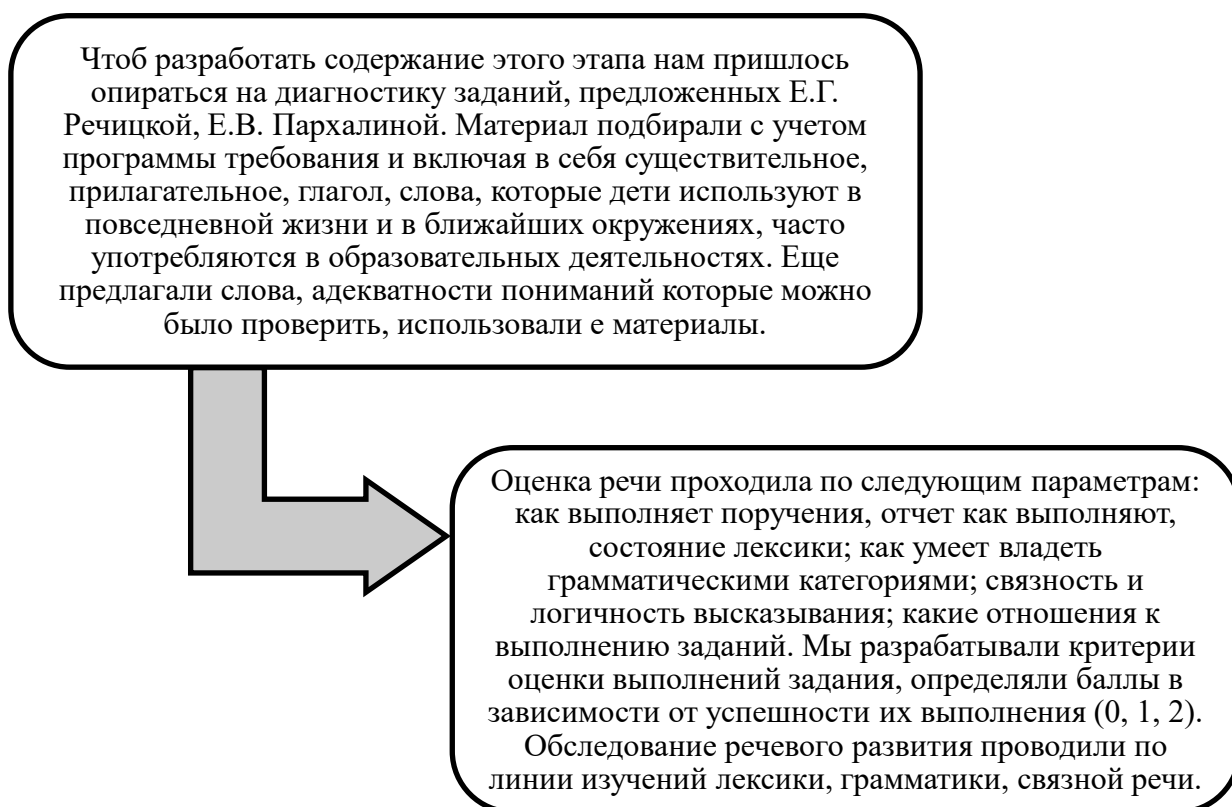


Рис. 2.7 Третий этап исследования

Оценка активного словаря

Процедура исследования: детям предлагается ряд картинок, а также названий признаков и действия объектов. Им необходимо было ответить на вопросы по ним.

Инструкция: Скажи, что изображено на этой картинке? Какой цвет? Что делает?

Материал: словарь, состоящий из имен существительных из различных логических тем, сказуемых – 55 слов; слов-действий – 11 слов; слов-признаков 13 слов.

Оценка активного словаря предлагается в схеме 2.8.

количество названных лексических единиц:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – в пределах от 40 и менее; • 1 б. – в пределах от 41 до 72; • 2 б. – от 73 до 80).
точность ребенком: называния	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – не называет, ответа нет; • 1 б. – допускает ошибки; • 2 б. – называет точно.
самостоятельность называния:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – постоянно требуется помощь; • 1 б. – требуется незначительная помощь; • 2 б. – самостоятельное выполнение задания).

Рис. 2.8 Оценка активного словаря

Оценка пассивного словаря

Материал предлагается аналогичный предыдущему заданию. Количество единиц также.

Процедура исследования: ребенку предлагается выложить картинный словарь. Взрослым называется предмет или признак, действия. Ему необходимо показать нужную картинку.

Инструкция: Покажи кубики (деревянный предмет, маленький дом, кто лечит и пр.) (см. рис. 2.9).

количество показанных картинок:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – в пределах от 40 и менее; • 1 б. – в пределах от 41 до 72; • 2 б. – от 73 до 80.
точность показа:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – не показывает; • 1 б. – допускает ошибки, путается; • 2 б. – показывает правильно, точно.
самостоятельность показа:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – постоянно требуется помощь; • 1 б. – требуется незначительная помощь; • 2 б. – самостоятельное выполнение задания.

Рис. 2.9 Оценка пассивного словаря

Оценка владения детьми грамматическим строем речи

Процедура исследования: детям предлагается ряд картинок, предлагаемых поочередно, необходимо составить предложения. При условии возникновения затруднений следует помочь ребенку в виде вопросов-подсказок: Кто? Что делает? и т.п.

Инструкция: Посмотри, пожалуйста, на картинку, составь по нему предложение.

Материал: набор из четырех сюжетных картинок. На первой картинке изображена девочка, стоя поливающая клумбу. На второй нарисованы два мальчика, сидящие за партой, делающие уроки. На третьей картинке изображены играющие мальчик и девочка: девочка – с куклой, мальчик – машинкой и кубиками. На четвертой нарисован котенок, играющийся клубком (см. рис. 2.10).

использование лексики:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – лексика однообразная; • 1 б. – лексика представлена существительными, глаголами, прилагательными; • 2 б. – используются все части речи.
характер предложений:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – простые двусоставные; • 1 б. – простые распространённые, нераспространённые; • 2 б. – сложные сочиненные и сложноподчиненные.
владение грамматическими категориями:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – нарушено согласование слов в роде, числе, падеже, времени, неправильно употребляются предлоги; • 1 б. – единичные нарушения в грамматическом оформлении высказывания; • 2 б. – высказывания оформлены без грамматических нарушений в согласовании рода, числа, падежа, правильно употребляются предлоги)
самостоятельность выполнения задания:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – постоянно требуется помощь; • 1 б. – требуется незначительная помощь; • 2 б. – самостоятельное выполнение задания.

Рис. 2.10 Оценка владения детьми грамматическим строем речи

Оценка навыка связного высказывания

Материал: сюжетная картинка на тему «Семья».

Процедура исследования: ребенок рассматривает картинку и составляет по ней рассказ. При возникновении трудностей следует снова обратиться к картинке и далее составлять рассказ. Задаются вопросы: Кто? Что это? Что делает? Где?

Инструкция: Составь рассказ по картинке (см. рис. 2.11).

использование лексики:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – лексика однообразная; • 1 б. – лексика представлена существительными, глаголами, прилагательными; • 2 б. – используются все части речи
характер предложений:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – простые двусоставные; • 1 б. – простые распространённые, нераспространённые; • 2 б. – сложные сочиненные и сложноподчиненные.
логичность составления рассказа:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – выявляются нарушения временной и пространственной последовательности в высказываниях; • 1 б. – незначительные нарушения временной и пространственной последовательности в высказываниях; • 2 б. – высказывания выдержаны во временной, пространственной последовательности).
владение грамматическими категориями:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – нарушено согласование слов в роде, числе, падеже, времени, неправильно употребляются предлоги; • 1 б. – единичные нарушения в грамматическом оформлении высказывания; • 2 б. – высказывания оформлены без грамматических нарушений в согласовании рода, числа, падежа, правильно употребляются предлоги)
самостоятельность выполнения задания:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – постоянно требуется помощь; • 1 б. – требуется незначительная помощь; • 2 б. – самостоятельное выполнение задания.

Рис. 2.11 Оценка навыка связного высказывания

Оценка навыка диалогической речи

Материал: сюжетная картинка с изображением на тему «В магазине игрушек» – мама, папа, сын, дочь, продавец и кассир. Мама ведет беседу с дочкой у полки с игрушками, папа общается с кассиром. Мальчик беседует с продавцом у корзины с мячами.

Процедура исследования: взрослый предлагает ребенку рассмотреть картинку, а затем рассказать о сюжете картинки.

Инструкция: Расскажи, что ты видишь на картинке. Как ты думаешь, где это происходит? Кто эти люди? Они знакомы? Что делают? О чем они говорят? Как можно сказать, спросить? (см. рис. 2.12).

соответствие содержания диалога изображению на картинке:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – реплики не соответствуют содержанию картинки, нарушена логичность в чередовании реплик; • 1 б. – реплики частично соответствуют содержанию картинки, имеются незначительные нарушения в логичности чередования реплик; • 2 б. – реплики полностью соответствуют содержанию картинки, соблюдается логичность в чередовании реплик).
использование лексики:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – лексика однообразная; • 1 б. – лексика представлена существительными, глаголами, прилагательными; • 2 б. – используются все части речи.
владение грамматическими категориями:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – нарушено согласование слов в роде, числе, падеже, времени, неправильно употребляются предлоги; • 1 б. – единичные нарушения в грамматическом оформлении высказывания; • 2 б. – высказывания оформлены без грамматических нарушений в согласовании рода, числа, падежа, правильно употребляются предлоги)
модальность предложений:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – описывает картинку, перечисляет персонажей, действия, изображенные на картинке; • 1 б. – использование вопросительных и повествовательных предложениях; • 2 б. – использование предложений разных модальностей: <u>вопросительная, повествовательная, восклицательная.</u>
эмоциональное отношение к событию, изображенному на картинке:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – не выражает эмоций, интереса к происходящему на картинке; • 1 б. – интерес снижен к происходящему событию эмоции нейтральны; • 2 б. – проявляет интерес, выражает эмоции, собственное отношение к ситуации на картинке).
самостоятельность выполнения задания:	<ul style="list-style-type: none"> • 0 б. – постоянно требуется помощь; • 1 б. – требуется незначительная помощь; • 2 б. – самостоятельное выполнение задания.

Рис. 2.12 Оценка навыка диалогической речи

На основе критериев оценки всех заданий дети были определены уровни состояния речи (рис. 2.13).

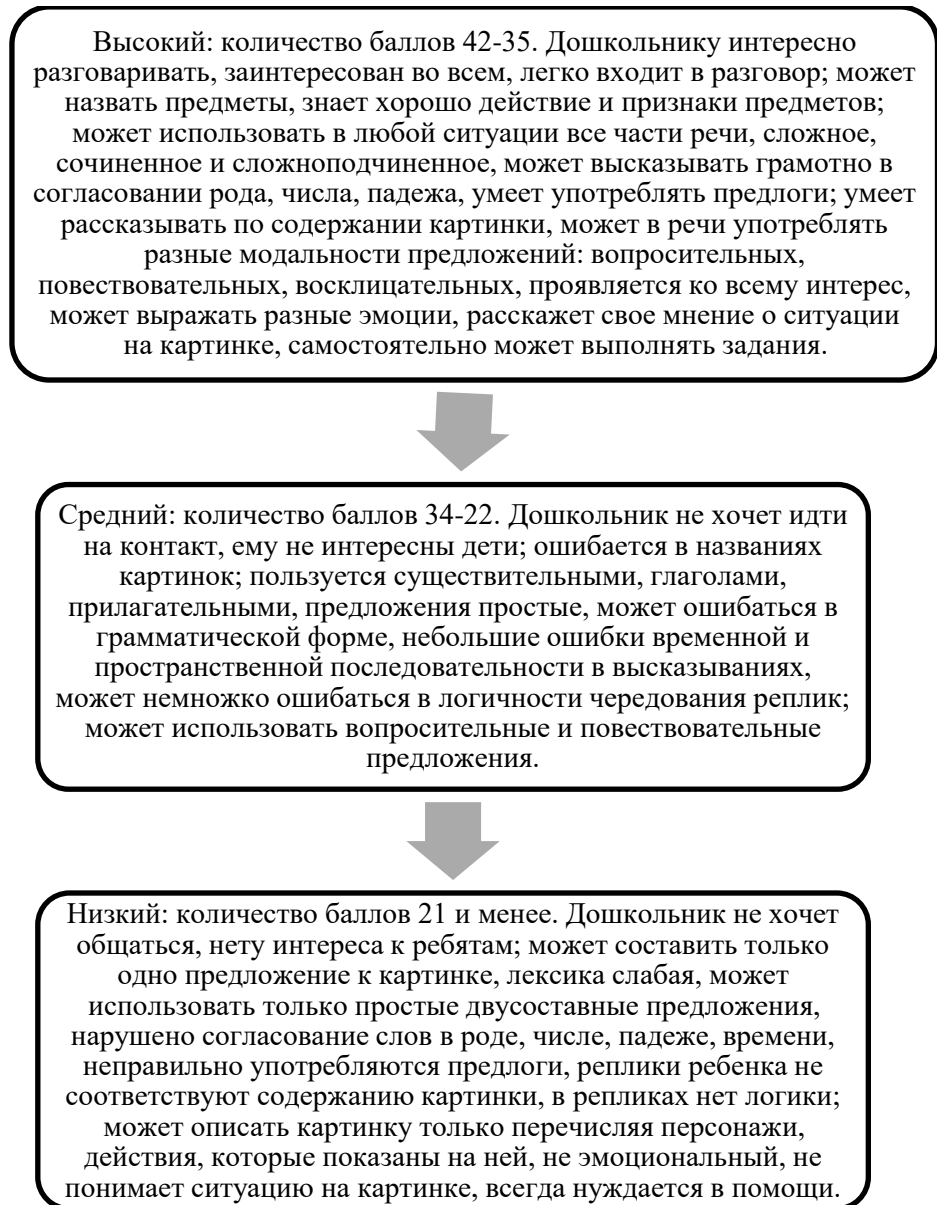


Рис. 2.13 Уровни состояния речи

Таким образом, разрабатывая методики коммуникативных навыков, мы можем оценить уровень детского развития у детей имеющие нарушение слуха. Анализ результатов исследования показаны в следующем параграфе подробно.

2.2. Анализ результатов исследования

Изучение особенностей коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха позволило выявить уровень и специфичность развития этих навыков.

Согласно результатам анализа медицинских документов, основными причинными нарушения слуховой функции являются наследственность, что отмечается в 5% случаев, гнойный отит, применение, каких либо антибиотиков – в 83% и невыясненная этиология наблюдается у 8%.

Характеризуя особенности нарушений слуховой функции, следует отметить, что отмечается степень сенсоневральной тугоухости (по МКБ-10): II – 21%; III – 56%; IV – 23%. При сохранном интеллектуальном развитии наблюдается ряд неврологических и соматических заболеваний, которые выражены:

- перинатальным поражением центральной нервной системы – 3 человека;
- резидуальными неврологическими симптомами – 6 человек;
- желудочно-кишечными заболеваниями – 6 человек;
- заболеванием верхних дыхательных путей (хронические) – 7 человек;
- бронхиальной астмой – 2 человека;
- пиелонефритом (заболеванием почек);
- нарушением опорно-двигательного аппарата – 8 человек.

Большинство случаев – нарушается слуховая функции еще до овладения речью.

Анализ результатов позволяет в рис. 2.14 представить результаты изучения сформированности представлений дошкольников о процессе общения.

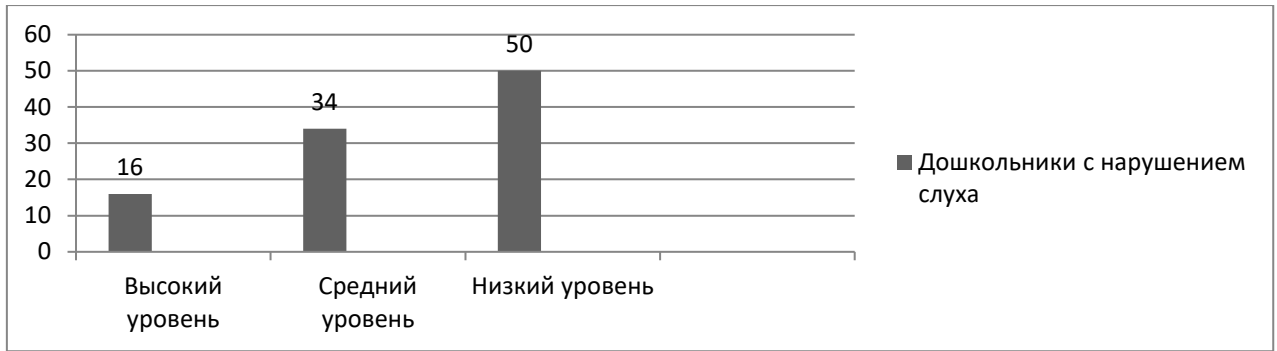


Рис. 2.14 Уровень сформированности представлений об общении у слабослышащих детей (%).

Согласно данным, полученным из первой серии диагностических заданий, большая часть детей с нарушением слуха имеют низкие показатели сформированности представлений об общении, т.е. низкий уровень демонстрируют 53% испытуемых. Средний уровень характерен для 35% детей и высокий уровень наблюдается у 18% дошкольников.

Большая часть дошкольников с нарушением слуха демонстрируют наличие простых представлений о процессе общения. Отвечая на вопросы типа: «Ты знаешь, что такое общение?», чаще всего давали такие ответы% «Не знаю», «Нет», «Это, когда люди разговаривают». Дошкольники отмечали, что общение требует присутствие двух и более людей («Можно общаться с другом», «Я общаюсь со Светой»). На вопрос «Как ты думаешь, зачем люди общаются?» давали следующие ответы: «Просто так», «Не знаю». Типичными темами общения детей были бытовые, связанные с жизнью дома или детского сада: умыться, обедать, гулять, играть и др. Дети понятие «общение» и «разговор» считали идентичными. («Я Вове рассказал про компьютер. Что ты рассказал про компьютер?», «Ну, что он сломанный у меня»).

Также испытуемые высказывали суждения о том, что процесс общения является самым значимым в жизни людей, так как «Можно узнать новости», «Вместе поиграться». На вопрос: Как можно обратиться к человеку? - дети отвечали: «Позвать», «Тронуть» (в значении коснуться).

Полученные данные указывают на то, что дошкольники применяют вербальные и невербальные средства общения. Отвечая на вопрос «Как нужно себя вести во время общения?» - отвечали: «Нельзя драться», «Молчать». Для дошкольников характерно возникновение попыток объяснения ситуаций общения, опираясь на личный опыт.

Подводя итоги результатам исследования по второй серии заданий, которые позволили выявить уровень развития коммуникативных умений, представим количественный анализ – рис. 2.15.



Рис. 2.15 Уровни владения коммуникативными умениями у дошкольников с нарушением слуха (%).

Проанализировав результаты второй серии, выяснили, что низкий уровень характерен для - 51% испытуемых, средний уровень демонстрируют 26% детей и высокий уровень наблюдается у 21% дошкольников.

Для детей с нарушением слуха характерно следующее: требований повтора, переформулирование вопроса и образца речи взрослого, фиксирование ответа «Не знаю», краткость и не развернутость ответа, однообразие, не соотнесение морфологических признаков словаря при ответах с вопросами, употребление простых падежных форм существительного, времени и наклонения глагола, пониженная активность, отсутствие инициативности в общении.

Выполняя задания «Рукавички», дети проявляли игнорирование мнения сверстника, а также перебивали и переспрашивали его, настаивали

на своей точке зрения, затруднялись правильно давать оценку эмоциональному состоянию другого, что вызывало конфликтные ситуации, неумение приводить аргументы, убеждать, отсутствие умения договариваться, о конечном результате или путях выполнения задания. Присутствовали фразы типа: «Рисуй, как у меня», «Я (не) хочу так».

Поэтому приходим к выводу, что у детей с нарушением слуха отмечается недостаточная сформированность коммуникативных умений, которые устанавливают и поддерживают контакты для позитивного взаимодействия в обществе в условия совместного выполнения заданий. Что обусловлено отсутствие самостоятельности в процессе коммуникации, затруднениями автоматизировать речевые образы в своей речи.

Наблюдая за дошкольниками в свободной деятельности, выявили, что наблюдается редкое обращение к партнеру-взрослому, частное обращение к нему в процессе организованной образовательной деятельности, неустойчивость общения, его непродолжительность.

Свободное общение характеризовалось постоянным перебиванием друг друга, навязыванием своей точки зрения без наличия аргументации, отсутствием договоренности, не согласием с позицией окружающих, редкое применение вопросов, чтобы установить контакт, а также редкость выражения собственного отношения к предмету разговора, не умение к оказанию помощи в процессе коммуникации и т.п.

Характеризуя средства общения детей с нарушением слуха, следует отметить, наличие речевых средств в виде выражения просьб, благодарности, приветствия и т.п. – у 59%, экспрессивно-мимических в форме взгляда, улыбки, естественных жестов, мимики выразительных движения рук, которые наблюдались у 88% дошкольников. Редкими у этих детей являются предметно-действенные средства, к которым относятся предметные движения, позы для целей общения – 47%. Они заменяют речевые средства экспрессивно-мимическими.

Изучая форму общения, выявили, что 52% испытуемых имеют внеситуативно-личностную форму общения, для которой характерно умение рассказывать об окружающей действительности, личном опыте, давать оценку качеств и поступков окружающих. Для 32% детей характерна внеситуативно-познавательная форма, которой свойственно стремление ребенка к коммуникации в условиях совместной деятельности с взрослыми, объяснить объекты и явления и др. У 16% испытуемых наблюдается ситуативно-деловая форма общения, для которой характерно предпочтение взаимодействовать со сверстниками, чем со взрослыми. Побуждение к совместной деятельности является игра и различные виды продуктивной деятельности.

Отметим, что у детей данной категории темы общения ограничиваются темой игр и бытовыми ситуациями.

Раскрывая состояние развития речи детей с нарушением слуха, отметим количественные данные, предложенные в рисунке 2.16.



Рис. 2.16 Состояние речевого развития детей с нарушением слуха (%)

Как показывают данные, у большинства дошкольников отмечается средний уровень речевого развития, что составляет 53%, высокий уровень демонстрируют 29% испытуемых, низкий уровень отмечается у 18% детей.

Качественный анализ активного словаря у дошкольников с нарушением слуха показал, что типичные лексические ошибки были выражены:

– заменой слов на звукоподражание: вместо названия картинки с жуком говорили «ж-ж-ж», комар «з-з-з», ворона «кар-кар», самолёт «в-в-в», что характеризует более ранний возрастной этап развития;

– заменой слова, которые обозначают предмет на слово-действие. К примеру: вместо слова лодка детьми назывались такие как – *плыть*, стакан – *пить*, муха – *летает*, *жужжит*, кубики – *играть*, диван – *спать*;

– заменой слова, которые обозначают предмет на объяснение ситуации. Так, слово лодка заменяли на следующее: *это когда по реке плывут*, букет – *много цветов*, сарафан – *платье без рукавов*.

– сужением смыслового содержания: слово «самолет» дети заменяли словом *машина*, автобус – *машина*;

– заменой слов на семантически близкие по смыслу: заменяли слово *пушистый* на – *мягкий*, *узкий* – *маленький*, *красить* – *рисовать*;

– заменой названия части предмета названием целого: *колени* – *нога*, *палец* – *рука*;

– не улавливанием семантического оттенка внешнего сходства предметов (*чашка* – *кружка*, *блюдце* – *тарелка*), их функционального сходства (*стул* – *кресло* – *табурет*), не пониманием ситуационной связи слов между собой (*сарафан* – *платье*);

– смешением лексических значений акустически похожих слов: *цветы* – *светит*, *зелёный* – *солёный*;

– отсутствием в речи слов из различных тематических групп: названия части тела (*колени*, *лоб*, *щёки*, *брови*), овощей (*редиска*), посуда (*банка*, *блюдце*), одежда (*сарафан*, *фартук*, *рубашка*), мебели (*кресло*); таких лексических единиц как *короткий*, *мелкий*, *узкий*, *танцует*, *варит*, *красит*.

Детями были использованы невербальные средства общения вместе с вербальными. Приведем пример: *фартук* – *это так (показывает, куда и как он надевается)*, *брови* – *тут (показывает на себе)*, *щука* – *показывает имитирующее волнообразное движение рыбы*. Что ярко проявляется в актуализации слов, которые обозначают действие объекта: *варит*, *красит* –

показывают имитирующие движения. Также отмечаются затруднения актуализировать нужное слово, отмечались отказы. Кроме этого, возникала потребность в дополнительном времени в обдумывании ответа, в помощи – повторные вопросы, пояснения.

У детей этого категории отмечается ограниченность активного словаря. Активный словарь в большинстве своем состоит из существительных, глаголов, меньше всего прилагательных. У дошкольников отмечается сформированность обобщающих понятий, которые предусмотрены программой по темам: «Семья», «Части тела», «Животные», «Овощи и фрукты», «Продукты питания», «Мебель», «Посуда», «Транспорт» и др.

Более доступными для дошкольников являются картинки, на которых изображены мебель, одежда, посуда и др. Больше затруднения было при назывании слов, которые обозначают части лица (бровь, лоб), а также глаголы со значением действия предмета и человека (красит, шьёт, копает, строит), параметрические (узкий, мелкий, короткий), и качественные прилагательные (пушистый, коричневый, стеклянный).

Исследование грамматического строя речи у детей с нарушением слуха показало, что у них встречаются типичные ошибки, выраженные, прежде всего:

– неправильным употреблением предлогов и союзов. Например, *Котёнок играет в клубком. Мальчики сидят у столом. Девочка играет и мальчиком. Два мальчик сидит стул;*

– неправильным согласованием имен существительных с глаголами (*Оля полить* (поливает), *поливает лейком* (лейкой), *девочка играет куклом* (куклой), *Вова катается* (катает) *в машинке кубики*, с прилагательными (*маленький кошечка* (котёнок), с числительными (*два мальчик* (мальчика), (*один* (одна) *бабочка*);

– употреблением глагола в инфинитиве. Например, *Мальчики сидеть на стулах. Оля лить цветы. Играть с куклом. Котёнок играть клубком.*

Детям с нарушением слуха необходима была помощь взрослого при выполнении заданий в форме наводящих вопросов. Следовательно, мы выяснили, что для детей характерен низкий уровень сформированности грамматического строя речи.

Изучение связной речи у детей с нарушением слуха привело нас к выводу о том, что чаще всего используются односоставные предложения, иногда двусоставные, отмечается однообразие лексики. К примеру: *«Мама сидит на диване. Вышивает. Папа на диване. Дети рядом. Папа читает. Дети слушают»*. *«Все в комнате. Папа читает книгу. Девочка слушает. Мальчики играют. Мама что-то шьёт»*. Дети не способны высказывать оценочные суждения, им требовалась помощь взрослого в виде уточняющих вопросов: *«Кто? Что делает? Где?»*. Некоторые рассказы представляли собой простое перечисление названий явлений, предметов, что затрудняло оценку рассказа согласно его характеристикам. Дети сразу называли изображенное на картинке и указывали на него, предложения односоставные, где есть лишь один главный член предложения – либо подлежащее, либо сказуемое. Приведем пример: *«Мама (показывает на женщину, которая сидит на диване и вышивает). Папа (показывает на мужчину, который сидит на диване и читает). Книга (показывает на книгу, которая в руках мужчины)»*. *«Тут мама. Тут папа. Читает. Это дети. Играют»*.

Подводя итоги, отметим, что связная речь у детей с нарушением слуха является недостаточно сформированной. Поэтому можем утверждать, что монологическая речь является очень сложным видом речевой деятельности, обладающим достаточно сложным синтаксическим построением, по сравнению с диалогом.

Изучая фонетическую сторону речи ребенка, выяснили, что у дошкольников с нарушением слуха наблюдаются специфические особенности. Дети:

– смешивают звуки, искажают произношение простых по артикуляции звуков – [д,т];

– заменяют или раздельно произнесают аффрикаты (огурец – *огурес*, или *огуретс*, или *огуресь*, цветы – *светы*, туча – *тутша*);

– заменяют звуки. Ротовые звуки [п,б] заменяют носовыми звуками на [м,н] (банан – *манан*), заднеязычные [к,г,х] заменяются на переднеязычные [т,д] (кошка – *тошта*, хлеб – *тлэп*);

–неадекватно смягчают согласные звуки, не используют мягкость в нужном месте (ботинки – *патиньки*, тетрадь – *тэтрад*);

– оглушают звонкие согласные [д,б,з,в,г,ж] (дедушка – *детушка*, ведро – *ветро*, повар – *пофар*, забор – *сабор*, где – *кте*, жук – *шук*);

–озвончают глухие согласные [к,с,п,т] не зависимо от позиции звука в слове (кто – *гдо*, банка – *банга*, кресло – *крэзло*, поливает – *боливает*, утёнок – *удёнок*);

–упрощают произношение дифтонгов независимо от позиции в слове (ёлка – *олка*, яблоко – *аблоко*, пять – *пать*), звук [и] произносится в дифтонге слишком протяжно (яблоко – *иаблоко*, юбка – *иубка*, пять – *пиасть*).

В слоговой системе дошкольников с нарушением речи не отмечается сильных нарушений. Они проявляются:

–выпадением отдельных звуков (медведь – *медеть*, чашка – *тшака*), частей слова (сапоги – *поги*, голова – *гова*);

–включением в слова добавочных звуков и слогов (мяч – *мнясь*, кубики – *кубитики*). Отмечалось неверное использование ударения в знакомых словах (*рукА* – *рУка*, *игрАет* – *игараЕт*);

– раздельным произношением слов во фразе (девочка поливает цветы – *девач каполи цве*).

У дошкольников с нарушением слуха отмечаются особенности устно-речевой деятельности, которые связываются с недостатками в развитии

звуковой, лексико-грамматической, связной стороны речи. Именно поэтому следует своевременно начинать обучение этих детей.

Согласно полученным данным, мы разделили испытуемых на группы, учитывая уровень развития речевого общения (см. рис. 2.17).

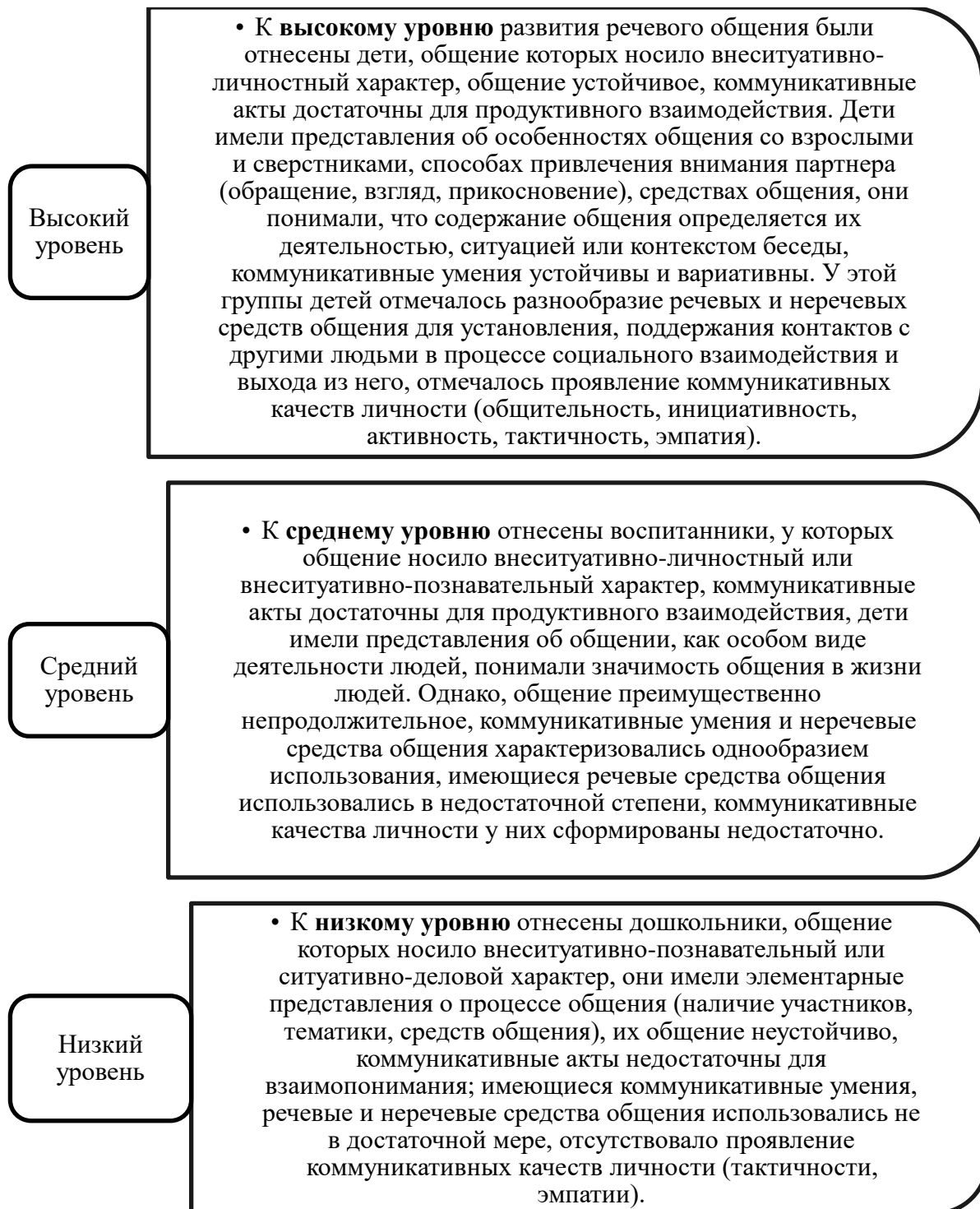


Рис. 2.17 Уровень развития речевого общения у дошкольников с нарушением слуха по результатам констатирующего этапа

На рис. 2.18 представлены количественные данные, полученные в результате исследования уровня развития речевого общения детей с нарушением слуха.



Рис. 2.18. Распределение детей по уровням развития речевого общения (%)

Исходя из полученных данных исследования, выяснили, что высокий уровень сформированности речевого общения наблюдается у 16% детей, для 44% дошкольников характерен средний уровень и низкий уровень демонстрируют 40% испытуемых.

У дошкольников с нарушением слуха отмечается наличие направленности на взрослого, которая выражается в значимости внимания взрослого к личности ребенка. У детей отмечается положительная эмоциональная реакция на взрослых, проявление интереса к взрослому, стремление знакомства взрослого с собой. Такая чувствительность ребенка к отношению взрослого связывается, прежде всего, с оценкой его взрослым, что указывает на стойкую потребность в общении.

Выявляя особенности речевого общения старших дошкольников с нарушением слуха, определили, что дети используют однообразную тематику в процессе общения с окружающими, их коммуникативные актив не продолжительны, они ограничены в использовании различных коммуникативных умений, недостаточность вербальных и невербальных средств общения, ограниченность круга общения и пр.

Таким образом, полученные результаты исследования формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха показали на необходимость определения содержания работы по формированию коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха средствами коррекционно-развивающей среды.

2.3 Содержание работы по формированию коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха средствами коррекционно-развивающей среды

Экспериментальное исследование, проведенное нами и описанное в пунктах 2.1 и 2.2, показало, что уровни коммуникативного развития и коммуникативные нарушения у старших дошкольников с нарушением слуха в ситуациях общения со сверстником и взрослым вариативны, неоднородны и зависят не только от возможностей использования языковых средств, но и от опыта социального взаимодействия со сверстниками (отсутствие коллективного характера деятельности, недостаточный опыт общения с взрослым и сверстником и т.д.).

Целью дальнейшей нашей работы стало определение этапов коррекционной деятельности, направленных на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с нарушением слуха, включающий в себя взаимодействие, семьи и дошкольного образовательного учреждения учитывающий и способной изменять речевой и коммуникативный потенциал участников коррекционно - педагогического процесса.

Разработанная нами схема работы по преодолению коммуникативных навыков у старших дошкольных с нарушением слуха представлена на рисунке 2.19.

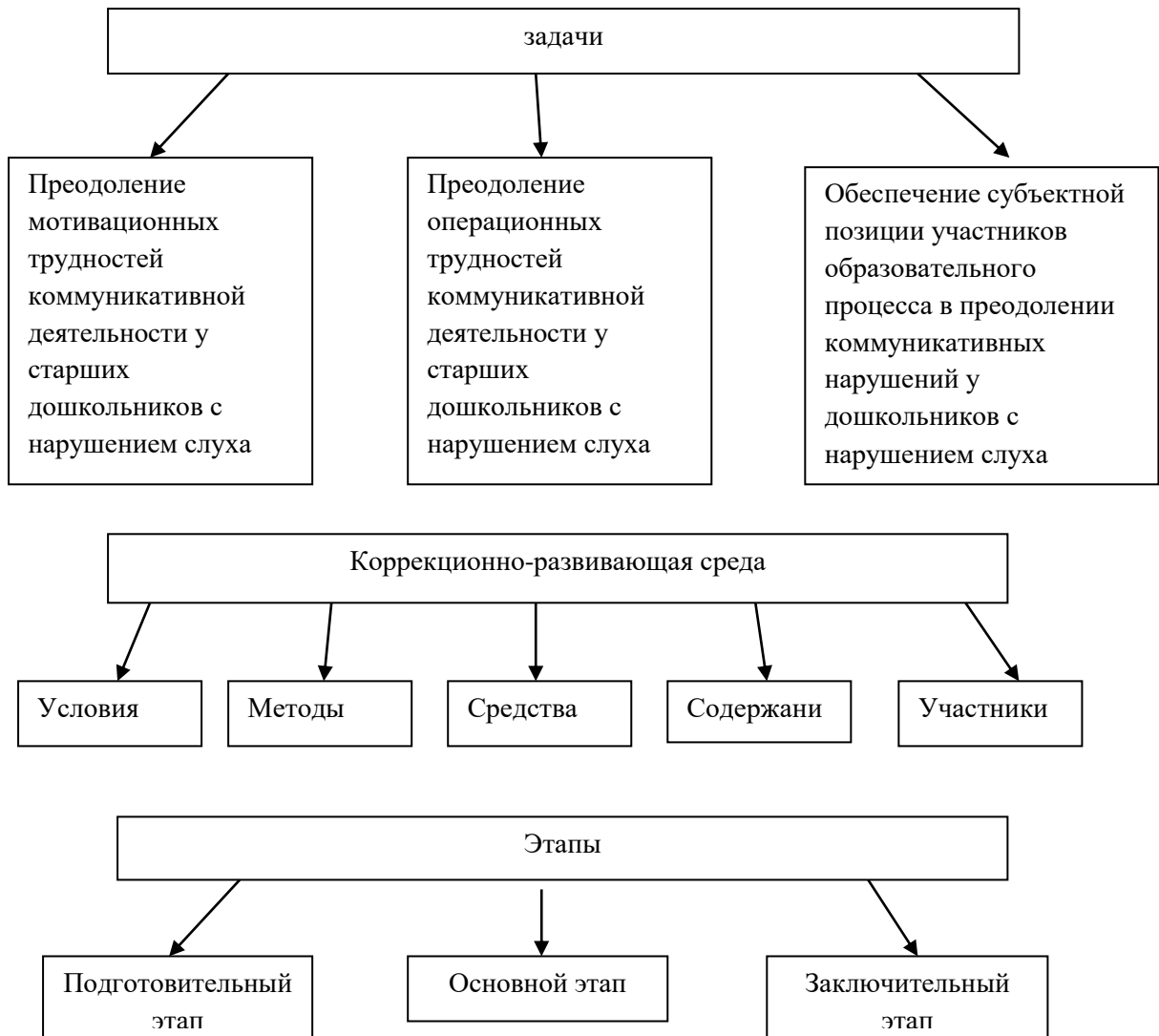


Рис.2.19 Схема организации работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с нарушением слуха.

Первый этап – подготовительный

На данном этапе предполагается:

- 1) анализ результатов диагностики коммуникативных нарушений у старших дошкольников с нарушением слуха;
- 2) конкретизации задач, форм, методов и содержания работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с нарушением слуха;

Причём их конкретизация определяется по группам с учётом коммуникативного развития старших дошкольников с нарушением слуха;

дети, показавшие при диагностике средний уровень коммуникативного развития; дети, показавшие при диагностики низкий уровень коммуникативного развития.

3) Разработка плана работы с родителями (законными представителями) воспитанников.

Задачами работы с родителями (законными представителями) являются:

-ознакомление и обсуждение результатов диагностики коммуникативного развития детей с родителями;

- просвещение родителей по вопросам коммуникативного развития и коммуникативных нарушений у детей с нарушением слуха;

- разработка общих рекомендаций по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с нарушением слуха в условиях семьи.

Участниками реализации данного этапа являются учитель логопед, сурдопедагог, воспитатель, педагог-психолог, родители.

Второй этап-основной.

На данном этапе работа направлена на;

1)коррекцию самооценки в общении;

2)устранение затруднений, связанных с отсутствием положительно остановки другого человека;

3)преодоление вербальных и невербальных трудностей связанных с пониманиями внутреннего состояния партнёра по общению;

4)коррекцию трудностей учёта позиции партнёра по общению, трудности соблюдения норм и правил общения со взрослыми и с сверстниками.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования работа по преодолению коммуникативных нарушений осуществляется в процессе организованной образовательной деятельности, входе режимных моментов и свободной деятельности

Реализация задач данного этапа осуществляется в различных видах детской деятельности – игровой, двигательной познавательно-исследовательской, изобразительной.

Для решения задач основного этапа нами было выделено три направления.

1.Направление. Коррекция самооценки в общении, устронении затруднений, связанных с отсутствием положительной устоновки на другого человека.

Данное направление работы реализуется с помощью комплекса методов-игровые упражнения, подвижные игры-инсценировки.

Задачами данного направления являются:

- коррекция самооценки, снятие ситуативной тревожности в процессе межличностного общения;

- формирование положительного эмоционального фона общения;

- развитие навыков действия с учётом потребностей и интересов по коммуникации, появления эмаптий по отношению к сверстникам;

- преодоления трудностей вступления в коммуникативное взаимодействия;

- формирования умение понимать другого, выходя за рамки собственных эго-влечений.

С целью коррекций и развития умения выражать сверстнику поддержку проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, чувствовать настроение другого с помощью игр

2.Направление. Коррекция вербальных и не вербальных трудностей связанных с пониманием внутреннего состояния партнёра по общению. Реализация данного направления осуществляется с помощью коллективных игр, которые предполагают отказ от привычных для детей вербальных и предметных способов взаимодействия; вводится язык условных невербальных сигналов которыми участники обмениваются при общении – физический контакт.

Задача направления:

Формирование умения по распознаванию эмоций по невербальным проявлениям;

-формирование умение передавать эмоциональное состояние через мимику и пантомимику, определять эмоциональное состояние партнёра в различных ситуациях общения;

-стимулирования речевой активности;

-формирования навыков активности речи в диалогических и монологических высказываниях в ситуациях межличностного общения;

-формирования умения вступать в контакт и сотрудничать с другими детьми.

Для реализации данного направления можно использовать:

-Игру «Заколдованная принцесса», цель которой познакомить детей с тем, что можно общаться без слов и понимать то, о чём говорим, и понимать говорящих при помощи движения лица, рук, тела (мимикой, жестами, пантомимикой); научить детей общаться при помощи жестов, мимики.

-Игру «Ласковое имя», способствует раскрепощению детей, воспитанию гуманного отношения друг к другу благодаря осознанному отношению к своему имени и другого.

-Игру «Через стекло», в ходе этой игры одной группе детей нужно понять, что Принцесса говорит каждому ребёнку наедине, например; «Мне грустно», «Мне хочется танцевать», далее он должен изобразить, а другая группа должна отгадать. Детям предоставляется возможность непосредственно проявлять свои эмоции, с помощью мимики, жестов, и не быть непонятым или смешным.

Перед использованием данной игры с детьми проводится беседа об эмоциях, эмоциональных состояниях, о внешних проявления каждого эмоционального состояния

Особое внимание уделяется работе по преодолению вербальных трудностей. Для этого используются словесные игры, чтобы:

- формировать словарь, работать над значением слов и выражений, активизировать словарь в различных видах речевой деятельности;
- формировать разнообразные формы словесной речи: устная, письменная, дактильная;
- развивать связную речь дошкольников – разговорную, описательно-повествовательную.

В ходе таких игр дети учатся анализировать получаемую вербально информацию и оперировать ею. Они являются стимулирующим фактором развития их речевой активности. Кроме словесных игр, можно использовать игра- драматизации, инсценировки, в которых разыгрываются как эпизоды, так и целые сказки. Дети получают возможность инициативу, принять на себя ту роль которая им нравится. В таких играх и подготовках к драматизации овладеют навыками речи как средства воздействия на партнёра по межличностному общению. Материал для игр-драматизаций и инсценировок отбирается в соответствии с календарно – тематическим планированием работы воспитателя и учителя-логопеда.

Работа по формированию вербальных средств представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Содержание работы по формированию речевых навыков у детей с нарушением слуха

Направление	Задачи	Игры и упражнения
Развитие сенсомоторного уровня речи расширение словаря, совершенствование глобального чтения детей, обучение умению давать ответы на поставленные педагогов вопросы	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие памяти, внимания, мышления • расширять словарь • Развитие звукослоговой структуры слова • совершенствовать глобальное чтение 	«Поезд», «Нарисуй дорожку», «Таблица», «Кроссворды», «Поле чудес», «Лото», «Выбери правильно», «Лесенка»,

	<p>детей</p> <ul style="list-style-type: none"> • учить отвечать на вопросы педагога • развивать мелкую моторику • учить устно-дактильному чтению 	<p>«Делай как мы» «Четвертый лишний»</p>
<p>Развитие грамматического строя речи</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие словообразовательных навыков • Работа над структурой предложения • Развитие навыков словоизменения • Развитие связной речи • обучение составлению предложений с глаголами наст.вр. • обучать аналитическому чтению • обучать умению использования вопросного и символического планов в процессе описания объектов • составление описания, учитывая последовательность • обучение детей использованию побудительных конструкций, согласованию слов в роде, числе, падеже • обучение построению предложений по аналогии, согласно образцу • использование союзов в процессе построения сложного предложения • обоснование своего мнения • обучение умению к установлению причинно-следственных связей • обучать построению 	<p>«Нарисуй картинку» «Кто бегает, летает, прыгает, ползает, плавает?» «Магазин» «Аналогии» «Опиши предмет» «Подбери пару» «Помоги кукле одеться на прогулку» «Что ты видел по телевизору?»</p>

	<p>сложных предложений с союзами «потому что...», «не..., а...»</p> <ul style="list-style-type: none"> • обучение детей составлению рассказа по серии картинок 	
--	---	--

Примеры игр представлены в приложении 2.

Особое место можно отвести специальным речевым ситуациям вызывающим потребность в речевом общении при выполнении продуктивной деятельности, рисования, групповые аппликации. Продуктивные виды деятельности так же можно использовать в процессе к подготовки к играм – драматизации, праздникам.

Детям предлагается самим украсить группу, сделать пригласительные билеты, оформить афишу, изготовить элементы костюмов.

3.Направление. Коррекция трудности учёта позиции партнёра по общению, трудности соблюдения норм и правил общения со взрослыми и сверстниками.

Задачами данного направления являются:

-преодоление у детей недостатка опыта общения, обучение использованию разных видов коммуникативных высказываний;

-формирование у детей умения согласовывать с партнёром движения, действия, ориентироваться на его поведения;

Эффективным методом решения данных задач является метод моделирования проблемных ситуаций, который позволяет преодолеть имеющиеся коммуникативные нарушения, стимулируя детей к поиску адекватных способов решения конфликтных ситуаций. Метод применения при работе с группой, подгруппой, парой и индивидуально с ребёнком.

Здесь особенно важна стимулирующей помощь педагога. Основной целью стимулирующей помощи взрослого является расширение границ представлений старших дошкольников с нарушением слуха в нравственных

качествах, социальных ролях, общепринятой практике наводящие вопросы взрослого, чередования открытых и закрытых вопросов той или иной помогают детям встать на место другого человека, понять мотивы его действий оценить их с нравственной точки зрения и прийти к выводам, донести своё мнение до окружающих чтобы быть понятным.

Для стимуляции старших дошкольников в поисках компромиссного решения конфликтной ситуации можно организовать игровое упражнение.

Для того, чтобы корректировать у дошкольников с нарушением слуха представление о нормах и стандартах поведения в общественных местах можно провести основную организационную деятельность с использованием дидактических с сюжетно-ролевых и творческих игр. Так, например, основная организационная деятельность с использованием сюжетно-ролевой игры пользуется популярностью у старших дошкольников «Супермаркет». Связь интеллектуальных и эмоциональных проявлений в поведении детей оказывается наиболее выраженной в момент принятия или роли, выполнения собственных игровых, ролевых действий, развития сюжета. А например, творческая игра «Страна вежливости» и игра – драматизация «Добрый день!», направлены на оптимизацию умения у старших дошкольников, игры будут уместны в зависимости от ситуации общения и адресата, употреблять вежливые слова приветствия, а так же, на то чтобы получить общую культуру поведения доброе уважительное отношения друг к другу и правильное употребление вежливых слов речи.

Третий этап – заключительный

На данном этапе предлагается формирование адекватных форм поведения старших дошкольников с нарушением слуха в различных ситуациях общения.

Отработка таких форм поведения может осуществляться в ходе выполнения разнообразных коммуникативных заданий различной сложности.

На данном этапе с целью развития социальной компетентности дошкольников следует создавать разнообразные проблемные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия детей, усугубляющие взаимозависимость участников общения: они не могут достичь своих целей, действуя, в одиночку (на занятиях, в игре, на прогулке, дома). Этой цели служит использование подгрупповых занятий.

Для формирования адекватных форм поведения можно создавать различные проблемные ситуации. К примеру, намерено забыть положить листок бумаги, карандаш, краски некоторым детям, таким образом ставят их в условия необходимости проявить речевую инициативу и попросить то, что им забыли положить. Проблемные ситуации призваны развивать у детей навыки использования речевого этикета. Особое внимание уделяется ситуациям, в которых дети привлекают к себе внимание, что-то просят, или от них ожидают благодарности, извинения, умение отказывать. В процессе решения предложенных ситуационных задач, оказывается позитивное влияние на познавательную, эмоционально – волевою и мотивационно – потребностную сферу старших дошкольников с нарушением слуха чтобы помогало устранению трудностей межличностного как со сверстниками, так и со взрослыми.

Ежедневно общение ребёнка со взрослым является неотъемлемой частью развивающей среды которое его окружает. Общение с педагогом происходит так или иначе во всех режимных моментах, в игровой деятельности, на прогулке и, конечно, в ходе занятий.. Важность этого общения трудно переоценить, потому что в дошкольном возрасте общение ребёнка именно со взрослым способствует формированию коммуникативных навыков. Координируя и направляя все свои усилия на достижение общей цели, каждый специалист решает, тем не менее, свои собственные задачи;

-воспитатель развивает игровую деятельность и в игровой форме влияет на развитие речи;

- логопед проводит коррекционную работу по постановке и коррекции звуков;

-дефектолог занимается развитием слухового восприятия и произношения.

Преимственность в деятельности педагога и родителей – это обязательное условие для осуществления долговременной работы по развитию коммуникативных навыков слабослышащих детей, которая конечной целью имеет плавное, мягкое и безболезненное вхождение их в социум. Потому педагоги должны уделять работе с родителями должное внимание, акцентировать их на важность данной проблемы. Необходимо донести до родителей, что в общении со слабослышащими детьми нужно, в первую очередь, стараться создать атмосферу понимания, уважения, установить доверительное, откровенное общение с ребенком.

Выявленные и установлены экспериментальным путём коммуникативные нарушения старших дошкольников в ситуациях общения со сверстником и взрослым, а так же особенности коммуникативного поведения родителей, позволили определить необходимость создания коррекционно-развивающей среды как системы способной к формированию умений и навыков по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с нарушением слуха.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Детям, имеющим нарушение слуха, свойственна направленность на познание взрослого, которая проявляется значимостью его внимания к личности ребенка. Дети демонстрируют позитивное эмоциональное реагирование на взрослых. Поведение дошкольников характеризуется стремлением к привлечению внимания взрослого к своей персоне, ознакомление его с собой, своими возможностями. Восприятие оценки

детьми, которая дается взрослым, является достаточно чувствительным процессом, что указывает на стойкую потребность в общении.

Особенностями общения детей с нарушением слуха являются следующие: однообразная тематика и содержание общения в результате недостаточности представлений о процессе акта коммуникации, непродолжительные коммуникативные акты, ограниченные коммуникативные умения, затруднения переносить речевые и неречевые средства общения в свободную деятельность, общение; ограничение круга общения; трудности оценивать коммуникативные ситуации; недостаточность сформированности коммуникативных качеств, а именно инициативности, тактичности, эмпатии.

По результатам проведенного исследования пришли к выводам о необходимости создания психолого-педагогических условий формирования коммуникативных навыков в процессе обучения и воспитания слабослышащих детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития коммуникативных умений детей с нарушением слуха является весьма актуальной. Анализ исследований позволяет говорить о взаимосвязи развития коммуникативных навыков этих детей и его положительном влиянии на развитие личности каждого ребенка. На сегодня существует ряд разработок, посвященных проблеме обучения и воспитания слабослышащих дошкольников, где отмечается ориентированность речевого и языкового развития в условиях коммуникативно-деятельностного взаимодействия. Следует отметить, что в трудах исследователей не выделяется отдельная задача развития речевого общения. Согласно практике обучение слабослышащих детей, целенаправленность, поэтапность и планомерность работы, способствующей развитию коммуникативных умений у данной группы детей, недостаточно раскрыта, и зависит, прежде всего, от профессиональной, методической компетентности педагога.

Роль развития коммуникативных навыков детей и его личностно-социального развития крайне мало описана, в данном направлении нет конкретных методических разработок, поэтому это обусловило потребность в организации и проведении экспериментальной работы, направленной на исследование речевого общения слабослышащих старших дошкольников.

Анализируя результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, мы выяснили, что не целенаправленность работы со слабослышащими детьми оказывает влияние на развитие их коммуникативных умений, что выражается в специфических особенностях. Кроме этого, у дошкольников отмечаются потенциальные возможности развития речевого общения.

Подводя итоги сказанному, пришли к выводу, что полученные данные указывают на наличие противоречия между потенциальными возможностями развития речевого общения у слабослышащих детей и требованиями, предъявляемыми обществом к процессу общению, реальным его состоянием у этих дошкольников.

Нами предложены методические рекомендации, которые решают следующие задачи:

- формировать словарь, работать над значением слов и выражений, активизировать словарь в различных видах речевой деятельности;
- формировать разные формы словесной речи: устную, письменную, дактильную;
- развивать связную речь детей – разговорную, описательно-повествовательную.

Значимая роль в коррекционном воздействии принадлежит родителям (законным представителям) обучающихся, в том числе в вопросах развития коммуникативных навыков детей. Родителям следует эмоционально общаться с детьми: разговаривать с ними, играть, ласкать. Особые затруднения возникают, если в семье есть слабослышащий ребенок, который требует изучения форм языка, обеспечивающих полноценное общение со своими детьми.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакирова, Т.П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности: автореф. дис. ... кан. психол. наук: 19.00.01/ Абакирова Татьяна Петровна. – Новосибирск, 2000. – 22 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В. Шорохова и др. – М.: Наука, 2002. – С.92–98.
3. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / Алифанова Елена Михайловна. – Волгоград, 2001. – 164 с.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 2000. – 230 с.
5. Артамонова, С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Артамонова Светлана Викторовна. – Москва. 2009. – 25 с.
6. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения /А.Г. Асмолов //Педагогика. – 2009. - № 4. – С. 18-22.
7. Базжина, Т.В. Психолингвистический анализ некоторых этапов речевого развития [Текст] / Т.В. Базжина // Становление речи и усвоение языка ребенком. – М.:Просвещение, 2006. – 206с.

8. Балаян, А.Р. Основные коммуникативные характеристики диалога: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Балаян Александр Рафаилович. – Москва, 2001. – 177 с.

9. Белая, Н.А. Активизация речевого общения слабослышащих дошкольников [Текст] / Н.А. Белая // Евразийское научное объединение: Перспективные направления развития современной науки / III Международная научная конференция. – Москва, 2015. - №3. – С. 126-128.

10. Белая, Н.А. К проблеме речевого общения детей с нарушениями слуха [Текст] / Н.А. Белая // Актуальные проблемы науки и образования: теория и практика. Сборник научных трудов. Сост. О.В. Ерёмина. – Жуковский, 2015. – С. 218-222.

11. Белая, Н.А. Междисциплинарный подход к изучению проблемы коммуникативной компетентности слабослышащих детей / Н.А. Белая // Специальное образование. – 2011, – № 4 (24). – С.6-13.

12. Белая, Н.А. Методика изучения коммуникативной компетентности у слабослышащих дошкольников / Н.А. Белая // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2012. – Май. – Режим доступа: URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1806.htm>. – [дата обращения 19.05.2012].

13. Белая, Н.А. Особенности коммуникативных умений слабослышащих детей 6-7 лет в сравнении со слышащими сверстниками [Текст] / Н.А. Белая, Е.Г. Речицкая / Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сборник научных статей. – Орел: издательство Орловского государственного университета, ООО Полиграфическая фирма «Кортуш», 2009. – С. 233-237.

14. Богданов, В.А. Социально-психологические свойства личности [Текст] / В.А. Богданов. – Л.: Литера, 2007. – 143 с.

15. Богданова, Т.Г. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья как основа организации

инклюзивного обучения [Текст] / Т.Г. Богданова // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: Сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара. Составители: Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Н.Ш. Тюрина. – Москва, 2015. – С.14-22.

16. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: МОДЭК, 2006. – 256 с.

17. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

18. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р.М. Боскис. – М.: Советский спорт, 2004. – 303 с.

19. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения [Текст] / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 2003. – 172 с.

20. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. / Отв.ред. Л.П. Носкова / Л.П. Носкова, – М.: Просвещение, 2002. – 92 с.

21. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с.

22. Галигузова, Н. Ступени общения: от 3 до 6 [Текст] / Н. Галигузова, О.Е. Смирнова. – М.: ИНТОР, 2006. – 160 с.

23. Головчиц, Л.А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л.А. Головчиц. – Москва, 2007. – 38 с.

24. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; Под ред. Л.П. Носковой.- М.: Просвещение, 2003. – 224 с.

25. Жемчугова, Н.А. Динамика общительности как фактор саморегуляции личности / Н.А. Жемчугова // Актуальные вопросы в области человеческого фактора : материалы второй междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2008. – С.113-116.

26. Зимняя, И.А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования / Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.

27. Зыков, С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения [Текст] / С.А. Зыков. – М.: Просвещение, 2001. – 360 с.

28. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи: монография [Текст] / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 2001. – 136 с.

29. Исенина, Е.И. Дословесная коммуникация у глухих и слышащих детей / И.Е. Исенина // Дефектология. – 1984. - №6. – С.3-8.

30. Использование предметно-практической деятельности в обучении глухих школьников [Текст] / Под ред. С.А. Зыкова. – М.: Педагогика, 2006. – 144 с.

31. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. - Грозный : Чеч.-Инг. кн. издательство, 2008. – 68.

32. Комаров, К.В. Формирование речевого общения слабослышащих учащихся [Текст] / К.В. Комаров. – М.: Просвещение, 2003. – 95 с.

33. Корсунская, Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье [Текст] / Б.Д. Корсунская. – М.: Педагогика, 2000. - 189 с.

34. Костыря, С.С. Представления о коммуникативных качествах и индивидуальные особенности самосознания и поведения личности / С.С. Костыря // Педагогические науки. – 2003. – №1. – С. 41-47.

35. Кудинов, С.С. Гендерные особенности динамики развития общительности личности: автореф. дисс... . канд. психол. наук: 19.00.01 / Кудинов Станислав Сергеевич. – Новосибирск, 2009. – 23 с.

36. Кулакова, Е.В., Соловьева, Т.А., Яхнина, Е.З., Любимов, М.Л. О разработке специальных требований для ФГОС основного общего образования к результатам освоения основной образовательной программы глухими и слабослышащими детьми / Е.В. Кулакова, Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина, М.Л. Любимов // Современные проблемы теории истории, методологии инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара. Составители Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Н.Ш. Тюрина. – Москва, 2015. – С.116-122.

37. Леонтьев, А.А. Психология общения. – 3-е изд. [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 365 с.

38. Лепская, Н.И. Язык ребёнка (онтогенез речевой коммуникации). [Текст] / Н.И. Лепская. – М.: Просвещение, 2007. – 151 с.

39. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

40. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 2004. – 448 с.

41. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

42. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. [Текст] / В.Н. Мясищев. – М.: МОДЭК, 2005. – 356 с.

43. Носкова, Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. - М.: ВЛАДОС, 2004. – 344 с.

44. Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования [Текст] / ред. Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1978. – 200 с.

45. Психология глухих детей [Текст] / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. - 2-е изд., стереот. – М.: Советский спорт, 2006. – 421 с.

46. Развитие общения у дошкольников [Текст] / Под ред. В.А. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 2004. – 235с.

47. Разек, А.М. Развитие сопереживания ровесникам у дошкольников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Разек Амина Мухамед. – Москва, 1998. – 20 с.

48. Ромек, В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В.Г. Ромек // Психологический вестник. Вып. 1, ч. 2. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 2006. – С. 132-146.

49. Рубцов, В.В. Современные проблемы дошкольного образования /В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина// Психологическая наука и образование. - 2010. - № 3. – С. 5-19.

50. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / Под ред. А.Г. Рузской. – М., Педагогика. – 2009. - 216 с.

51. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция [Текст] / М.: Речь, 2011. – 128 с.

52. Смирнова, Е.О. Развитие личности ребенка: от пяти до семи: монография / Е.О. Смирнова, Т.В. Ермолова, В.Е. Печерниковский и др. / науч. ред. Л.А. Головей. - Изд. испр. и перераб. - Сер. Психология детства. Развитие личности ребенка от рождения до шестнадцати лет. – Екатеринбург, Рама Паблишинг, 2010. – 598 с.

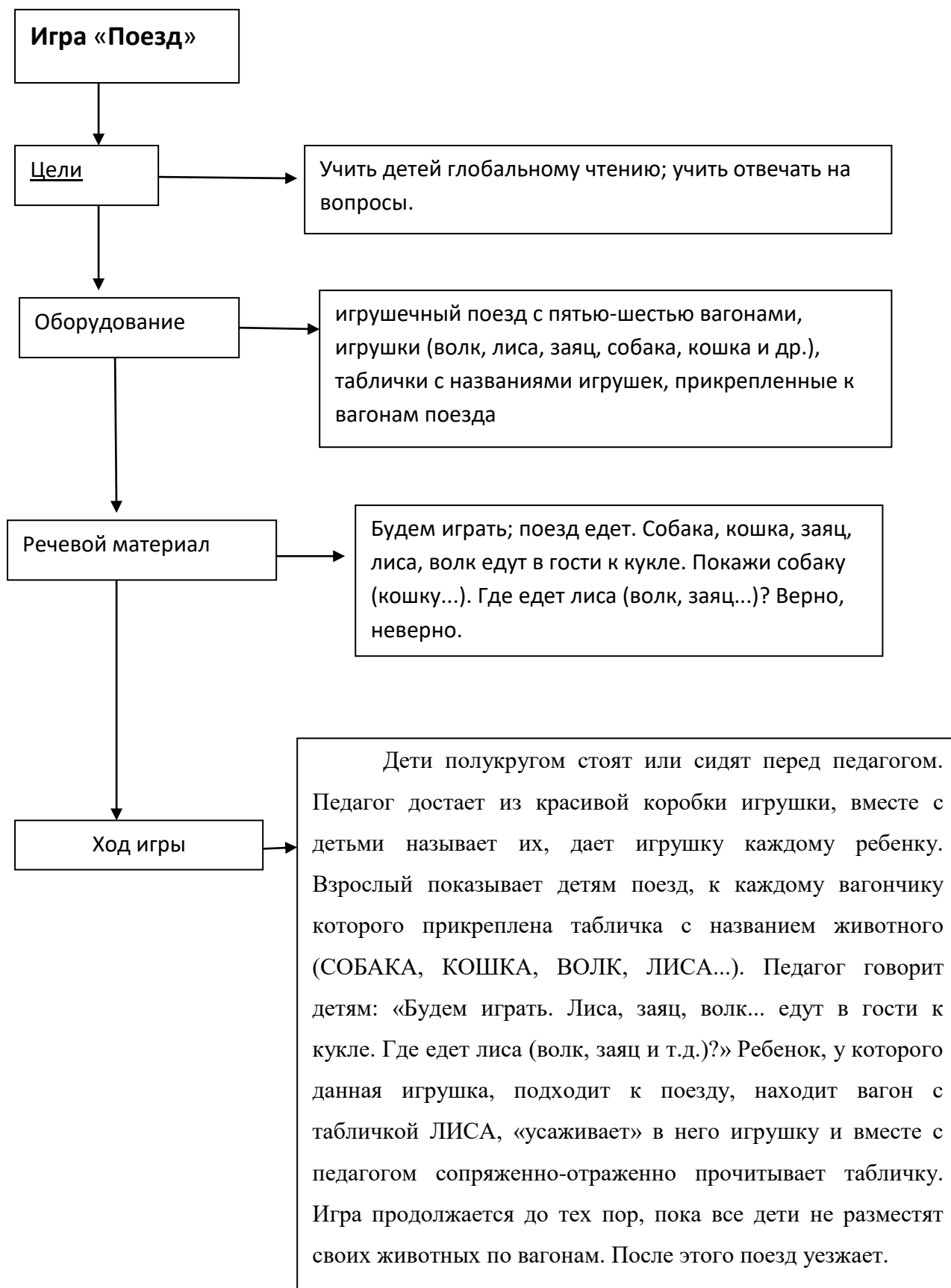
53. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2013. – 73 с.

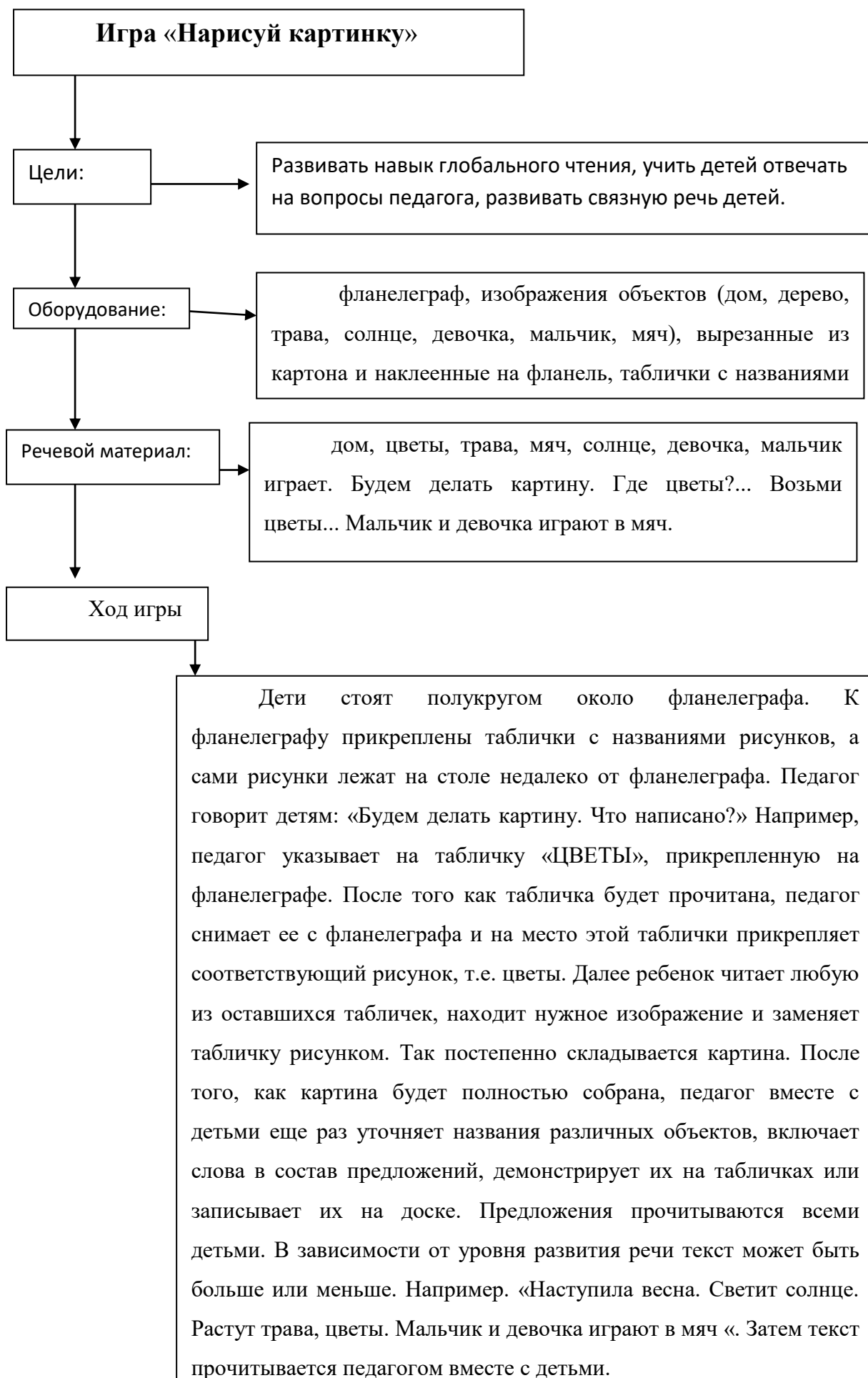
54. Эльконин, Б.Д. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Д. Эльконин. – М.: Педагогика, 2009. – 560 с.

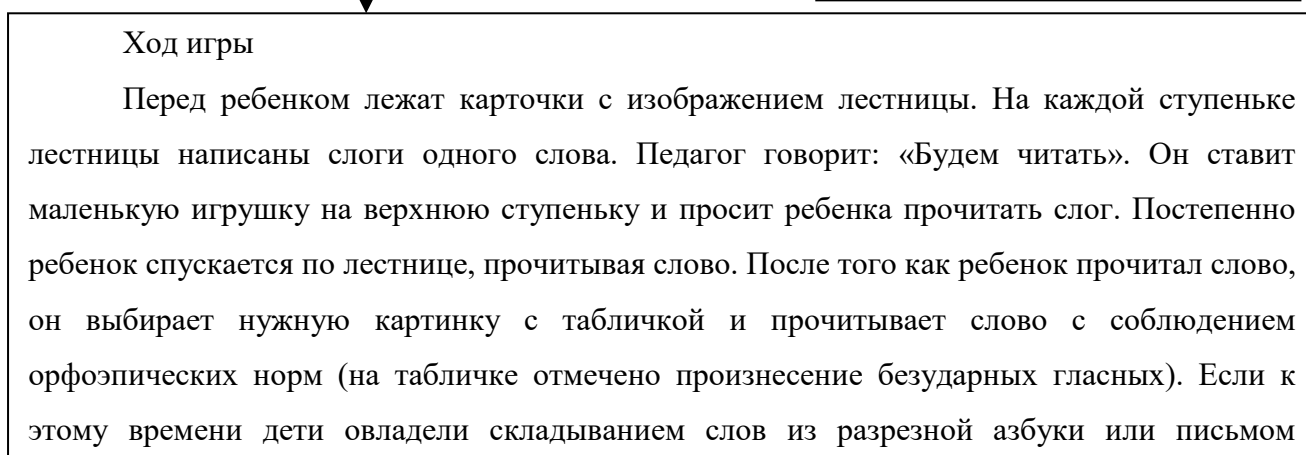
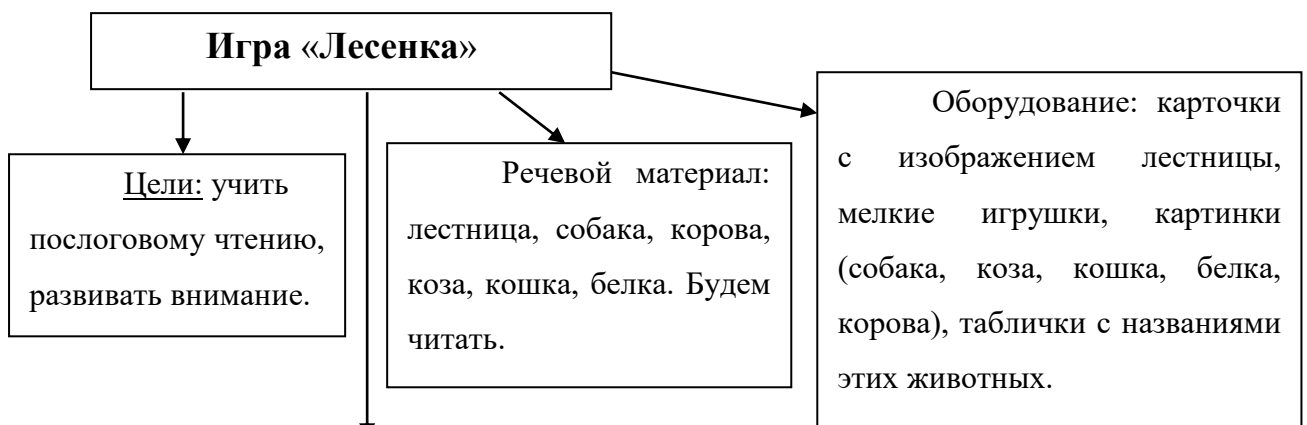
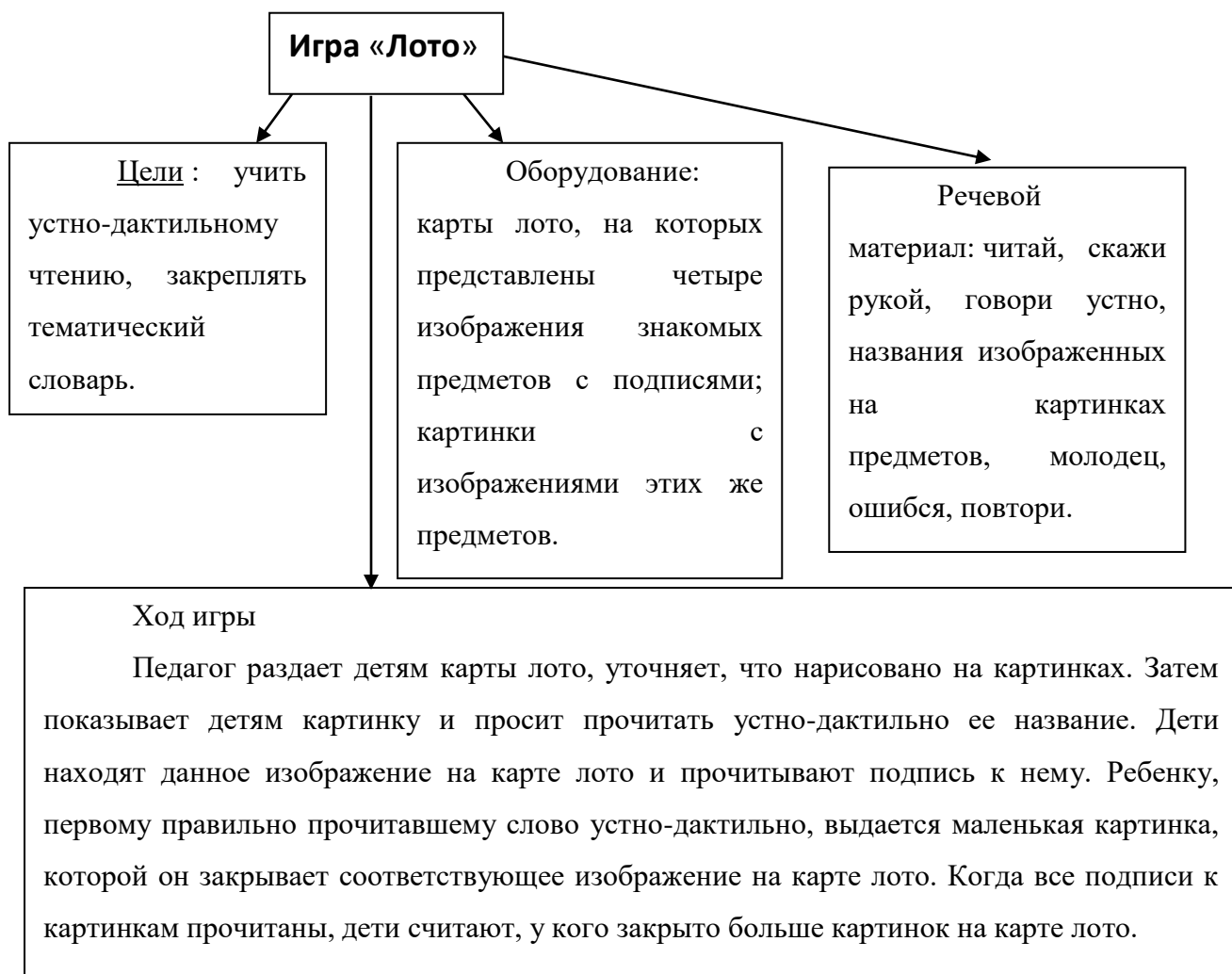
55. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] // Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. – М.: Просвещение, 2006. – 178 с.

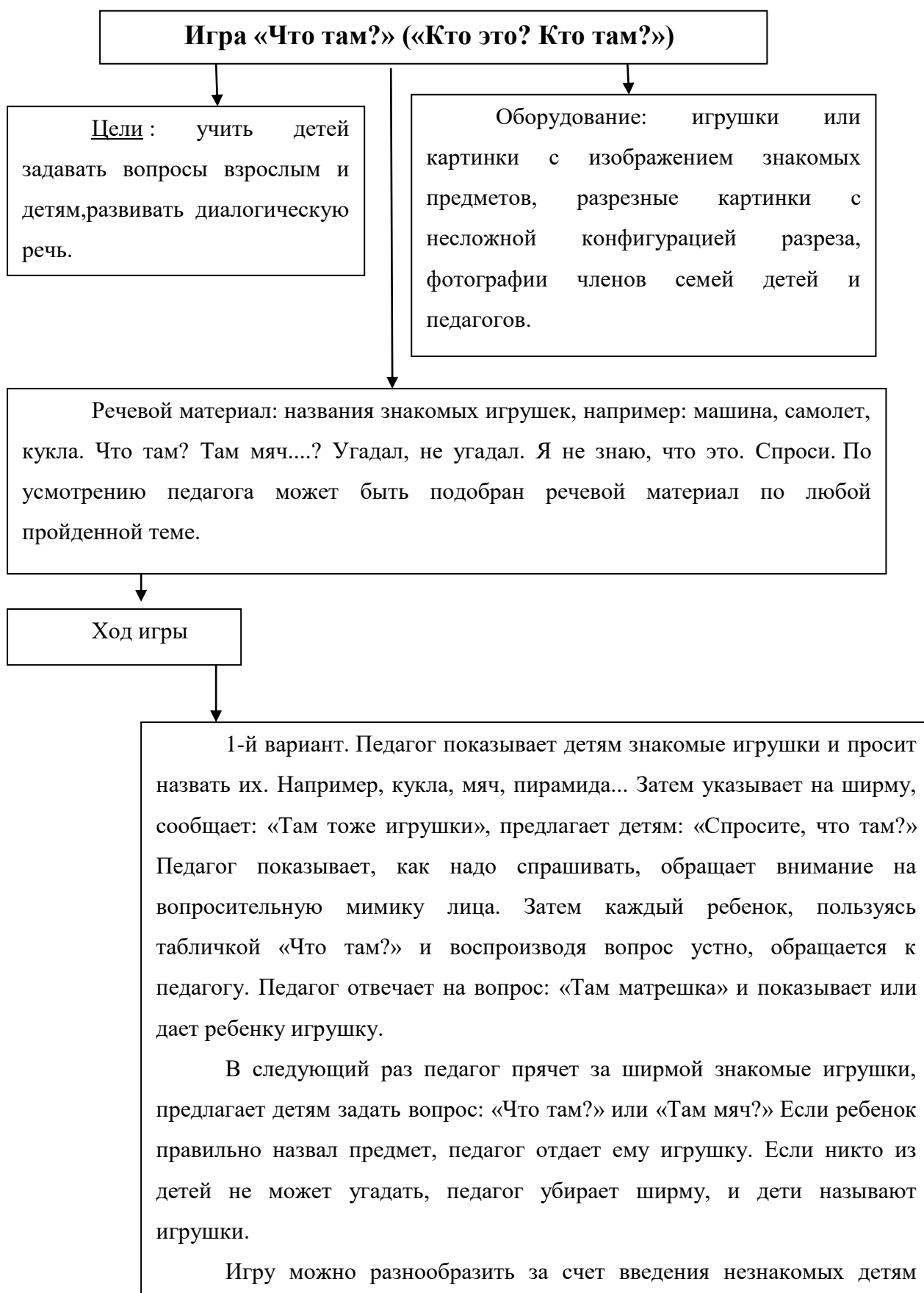
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Примеры упражнений и игр





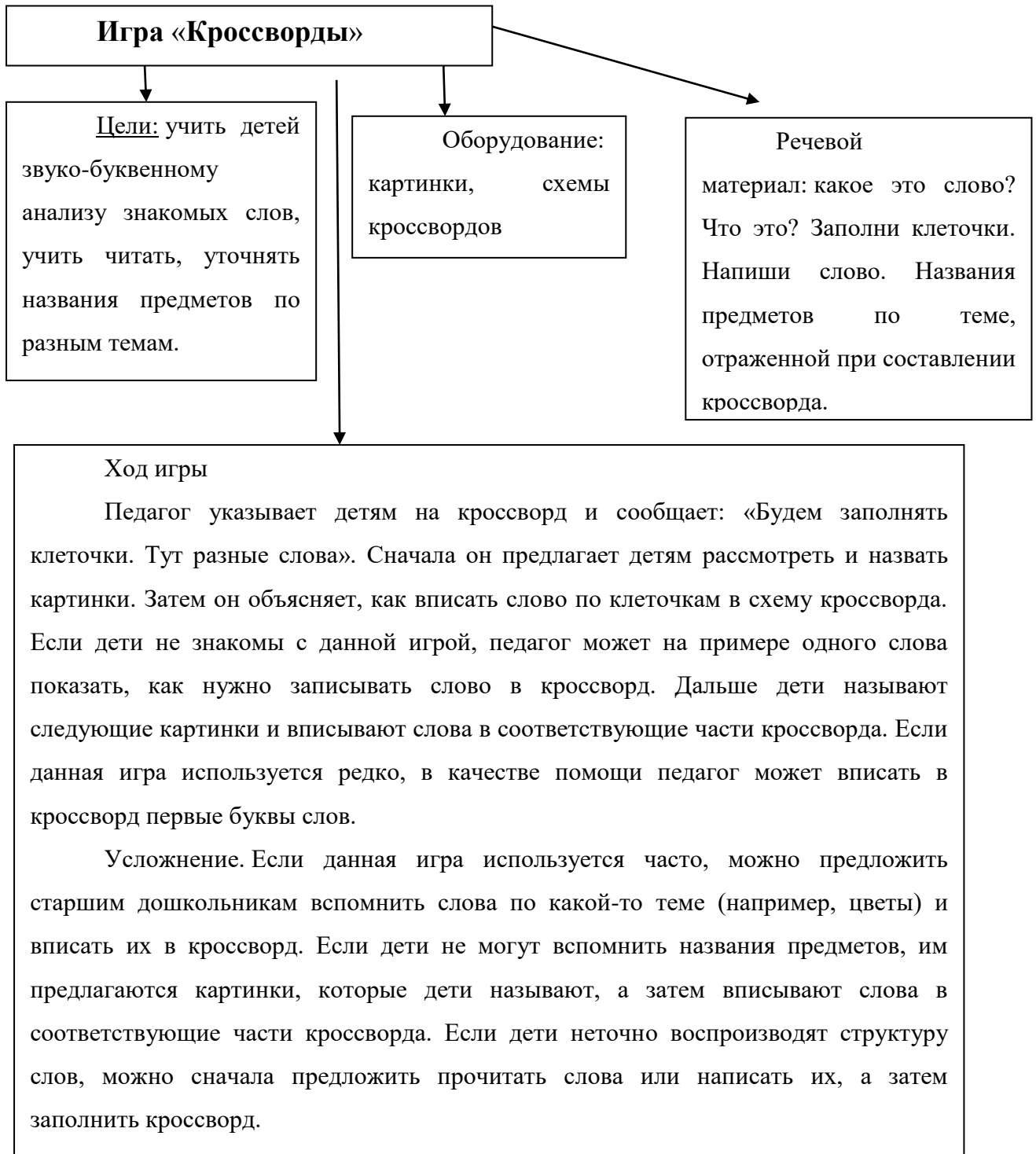


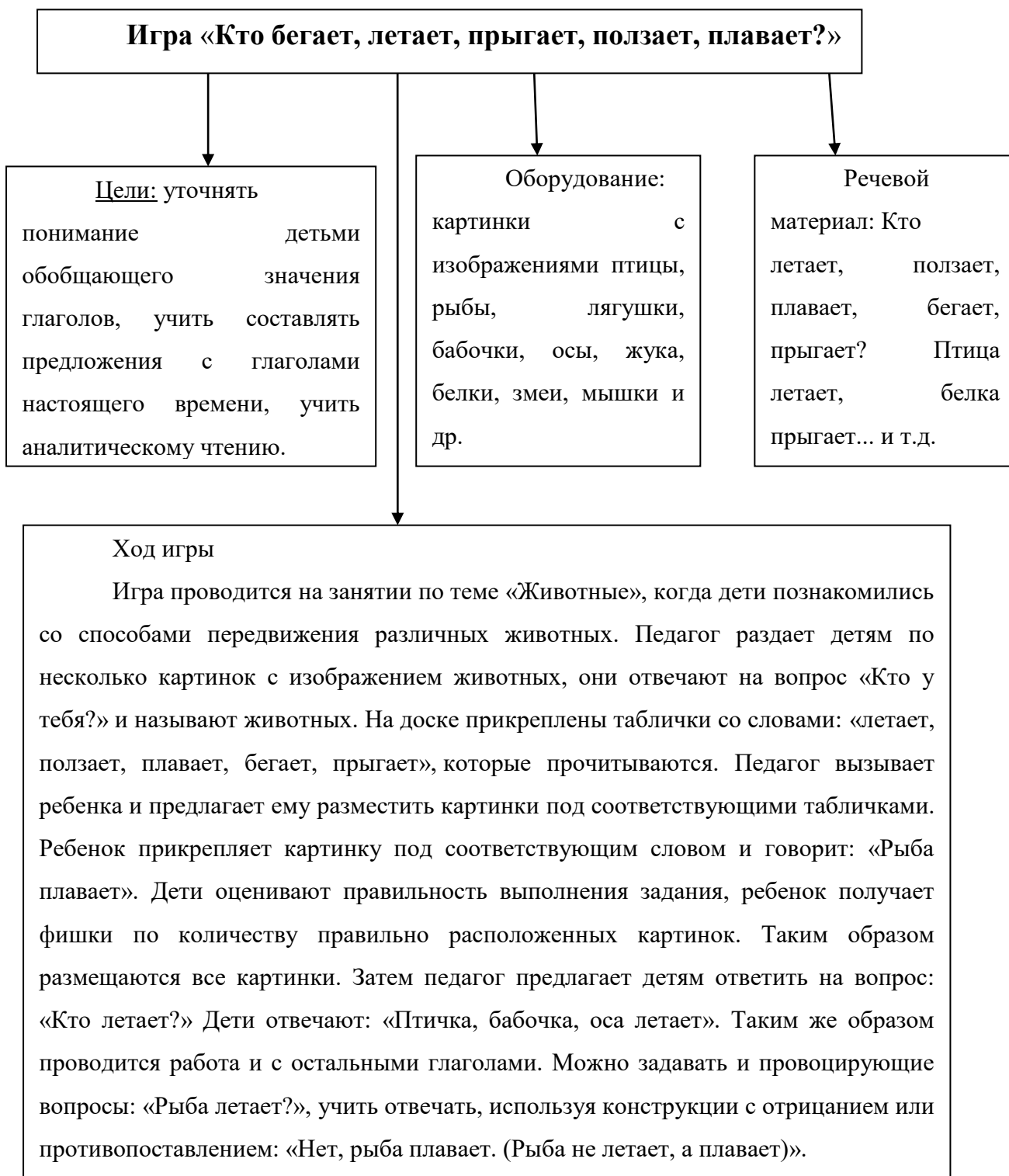


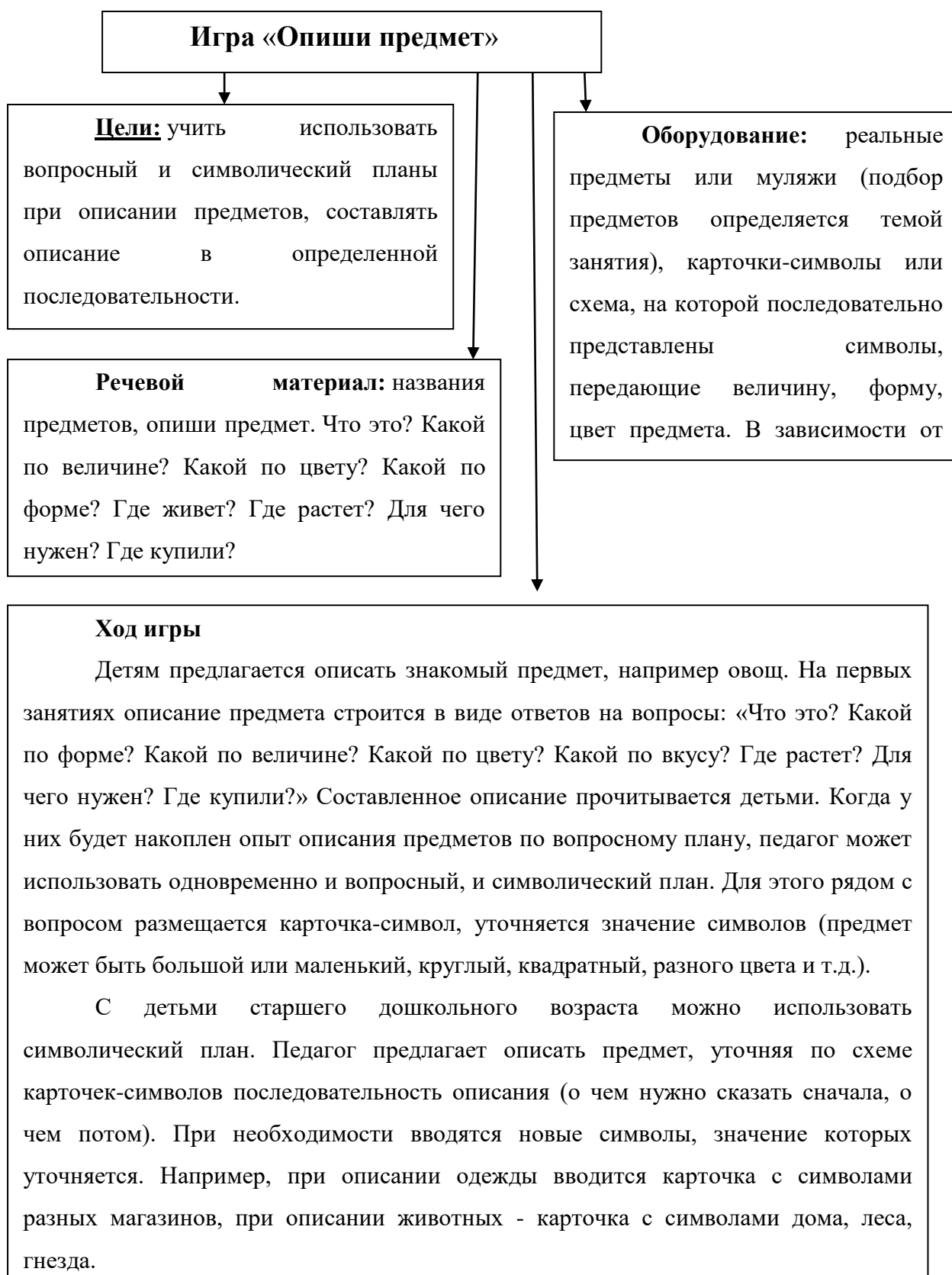
2-й вариант. Детям можно предложить сложить разрезную картинку из трех-четырех частей и закрыть ее листом бумаги, чтобы другие дети не видели. Педагог подходит к каждому ребенку, спрашивает: «Что там?» Ребенок показывает картинку и называет изображенный предмет. Если картинка сложена правильно, ребенок получает фишку, если неправильно - педагог дает картинку-образец. На следующем занятии дети складывают другие разрезные картинки, кто-то из детей задает вопрос: «Что там?» или «Что у тебя?»

3-й вариант. В тонкий мешочек или под салфетку кладутся знакомые детям игрушки. Ребенку предлагается на ощупь определить игрушку и ответить на вопрос: « Кто это? « (если это игрушки-животные) или «Что это?» В следующий раз вопрос задает кто-то из детей. В случае правильного ответа ребенок получает игрушку.

Аналогичным образом могут использоваться вопросы: «Кто это? Кто там?» при рассматривании фотографий детей и членов их семей. Рассматривая их вместе с детьми, педагог задает детям вопрос: «Кто это?» Затем можно рассмотреть фотографии, принесенные педагогом или воспитателем. Дети задают им вопрос: «Кто это?»









1-й вариант. Педагог раздает детям карточки, в верхней части которых находится изображение животного (козы, свиньи, кошки и др.). Картинки с изображениями детенышей выставлены в наборном полотне или лежат на столе. Педагог показывает первую картинку, на которой изображена корова, и подкладывает к ней картинку с изображением теленка. По этой паре картинок педагог составляет предложение-образец, например: «У коровы теленок». Затем предъявляет карточку с изображением лошади, просит подобрать соответствующую картинку с изображением жеребенка, задает вопрос: «Кто у лошади?». По аналогии составляется предложение «У лошади жеребенок».

2-й вариант. Детям предлагается дополнить написанные на доске

3-й вариант. Для детей с более высоким уровнем речевого развития игра может быть усложнена. Педагог предъявляет сразу две пары картинок и задает вопрос: «У коровы теленок, а кто у лошади?» Вместе составляется образец предложения: «У коровы теленок, а у лошади жеребенок». Затем детям раздаются по две карточки с картинками, на одной из которых есть изображение животного и детеныша, а на второй только изображение животного. Ребенку необходимо подобрать соответствующее изображение детеныша и составить предложение по образцу.

Игра «Подбери пару»

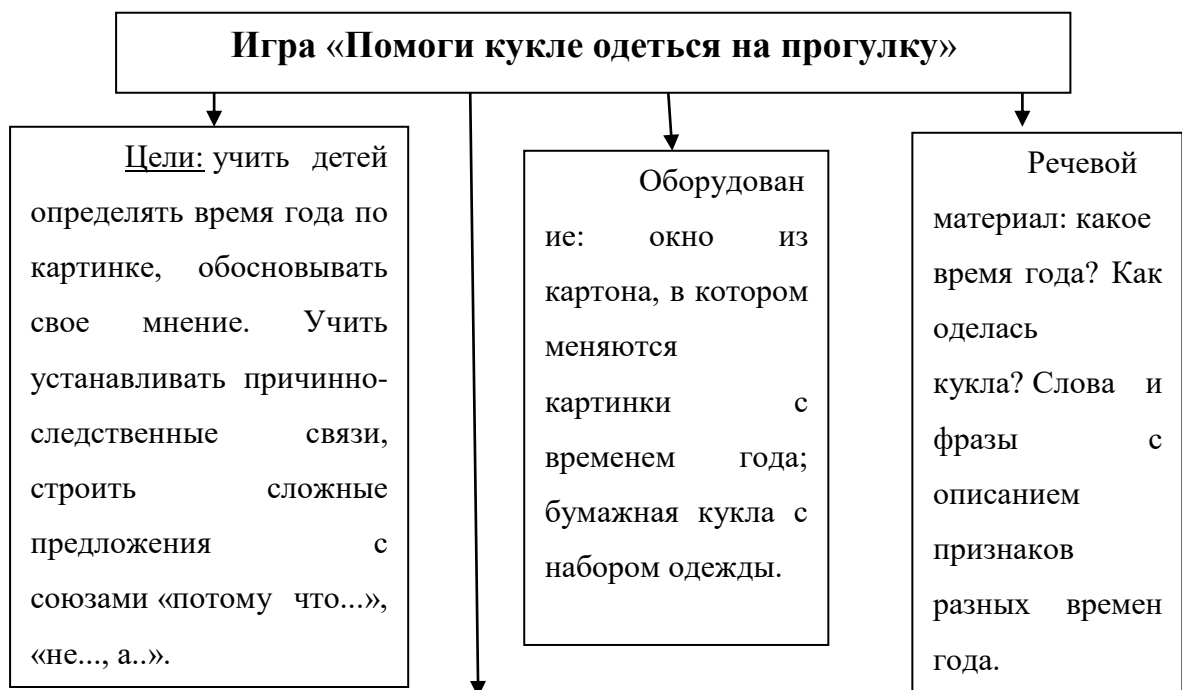
Цели: учить детей понимать функции предметов, использовать слова в правильной грамматической форме.

Речевой материал: что это? Подбери пару. Для чего нужен (нужны)? Названия предметов. Образцы предложений: «Карандашом рисуют в тетради», «Ложкой едят суп»...

Оборудование: картинки с изображением предметов, которые могут использоваться в одной ситуации (карандаш и тетрадь, молоток и гвоздь, иглолка и пуговица, нож и продукты питания, ложка и суп и др.).

Ход игры

Каждому ребенку дается картинка с изображением одного предмета. Педагог демонстрирует одну из картинок (например, с изображением карандаша), спрашивает у детей, что это, и предлагает подобрать другую картинку («Что подходит?»). Картинки с изображением парных предметов находятся на столе педагога или в набор, ном полотне. Дети подбирают к изображению карандаша картинку с изображением альбома. Составляется предложение: «Карандашом рисуют в альбоме». Затем каждый ребенок должен подобрать картинку с изображением со. ответствующего парного предмета и сказать, для чего она нужны. Педагог помогает детям составить предложения: «Ножом



Ход игры

На столе педагога стоит «окно». Кукла смотрит в окно и одевается. Педагог спрашивает, правильно ли одета кукла. Дети отвечают: «На улице зима, потому что много снега. Кукла надела платье (летнюю одежду). Платье носят не зимой, а летом». Далее педагог меняет картинку в окне и показывает куклу в другом наряде. Дети составляют другие предложения.



Ход игры

На столе педагога стоит «телевизор». Педагог предлагает детям посмотреть «кино». Дети рассматривают первую картинку, отвечают на вопросы педагога. Правильные ответы педагог записывает на доску или на наборное полотно, выставляются таблички. Затем демонстрируется следующая картинка и т.д. На доске или наборном полотне получается рассказ. Дети его читают и пересказывают по

