

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В
РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Выпускная квалификационная работа студентки

обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование ,профиль «Логопедия»

заочной формы обучения, группы 02021357

Гладких Елены Олеговны

Научный руководитель

к.п.н., доцент

Воробьева Г.Е.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	7
1.1. Развитие связной речи в онтогенезе	7
1.2. Особенности речевого развития слабослышащих дошкольников	13
1.3. Возможности использования метода наглядного моделирования ля развития связной речи у старших дошкольников с нарушением слуха	20
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА МЕТОДОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	26
2.1. Организация обследования состояния голосовой функции у лиц речевых профессий	26
2.2. Методические рекомендации по профилактики голосовых нарушений у лиц речевых профессий.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ	57

ВВЕДЕНИЕ

В современной психолого-педагогической литературе определены теоретические подходы к развитию связной речи как универсальной способности, характеризующей целостное развитие ребенка и являющейся важным показателем его готовности к усвоению школьных навыков.

Закономерности развития связной речи детей с момента ее возникновения раскрываются в исследованиях А. М. Леушиной. Она показала, что развитие связной речи идет от овладения ситуативной речью к овладению контекстной, затем процесс совершенствования этих форм протекает параллельно, формирование связной речи, изменение ее функций зависит от содержания, условий, форм общения ребенка с окружающими, определяется уровнем его интеллектуального развития.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста в норме и факторы ее развития изучались также Е. А. Флериной, Е. И. Радиной, Э. П. Коротковой, В. И. Логиновой, Н. М. Крыловой, В. В. Гербовой, Г. М. Ляминой.

На современном этапе развития общества и образования одной из центральных является проблема речевого развития детей с нарушениями слуха. Данная проблема привлекала внимание как отечественных ученых (Р. М. Боскис, Л. Г. Зикеев, Т. С. Зыкова, К. Г. Коровин, Л. П. Назарова), так и зарубежных специалистов (В. Вейс, К. Леймитц, О. Перье). Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровина, Л. П. Назарова определяли проблему речевого развития слабослышащих старших дошкольников как сложнейшую задачу начальной школы. Она чрезвычайно актуальна в связи с интеграционными процессами, происходящими в современном обществе.

В научных исследованиях Р. М. Боскис, И. М. Гилевич, Т. М. Власовой, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина, Л. И. Тиграновой подчеркивается роль активизации речевой деятельности для гармоничного психофизического и личностного развития дошкольников с нарушенным слухом, успешного дальнейшего обучения в школе и социализации в обществе.

В работах Л. В. Андреевой , Т. Г. Богдановой, О. А. Красильниковой, Н. М. Назаровой, М. И. Никитиной, Ф. Ф. Рау определена значимость повышения эффективности процесса обучения и воспитания, максимального использования возможностей речевой среды. При этом учитываются общие закономерности и особенности восприятия речи, подражательная способность и стремление к активному и результативному действию (Р. М. Боскис , Л. С. Выготский , С. Л. Зыков, и др.

Особенности овладения детьми языком и речью в самых различных аспектах: связь языка и мышления, связь языка и объективной действительности, семантика языковых единиц и характер их обусловленности - являлись предметом изучения таких исследователей как Н. И. Жинкин , А. Н. Гвоздев .

Особенности развития связной речи рассматривались Л. С. Выготским , А. М. Леушиной, Ф. А. Сохиным и другими специалистами в области психологии и методики развития речи детей с нарушениями слуха. Так как, по определению С. Л. Рубинштейна, связной называет такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания. В овладении речью, считает Л. С. Выготский, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее - к простой фразе, еще позже - к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений. Грамматические связи в предложении и связи предложений в тексте есть отражение связей и отношений, существующих в действительности. Создавая текст, ребенок грамматическими средствами моделирует эту действительность.

Однако, несмотря на достаточную степень изученности проблемы развития связной речи дошкольников, остается недостаточно разработанным один из аспектов этой проблемы - развитие связной речи старших дошкольников с нарушением слуха.

Проблема исследования - совершенствование коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха с использованием метода наглядного моделирования.

Объект исследования - процесс развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Предмет исследования – методические рекомендации по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха с использованием метода наглядного моделирования.

Цель исследования - разработать методические рекомендации по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха методом наглядного моделирования.

В соответствии с намеченной целью, объектом и предметом исследования определены следующие **задачи**:

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

2. Организовать исследование уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

3. Разработать методических рекомендаций по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха с использованием метода наглядного моделирования.

Гипотеза исследования - развитие связной речи у старших дошкольников с нарушениями слуха будет эффективно, если:

-коррекционно-педагогическая работа будет организована поэтапно, систематически, с учетом индивидуальных особенностей детей;

-в процессе коррекционно-педагогической работы будет использован метод наглядного моделирования как средство и способ стимулирования интереса к развитию связной речи

Теоретико- методологическая база исследования: составили концепция о социальной ситуации развития (Л.С. Выготский) и социальной обусловленности потребности в речевом общении (М.И. Лисина, М.Р. Львов); теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, Л.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя); положения о психолингвистической речевой организации индивида (С.Л. Выготский, А.А.Леонтьев, Л.А. Пиотровская, С.П. Цейтлин) Научно-методические основы коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха заложены в трудах Р.М. Боскис, Г.Л. Выгодской, Л.А. Головниц, Г.Л. Зайцевой, С.А. Зыкова, Б.Д. Корсунской, Е.П. Кузьмичевой, Э.И. Леонгард, Е.А. Малхасьян, Л.П. Носковой, Н.Д. Шматко и др.

Методы исследования:

теоретические: анализ литературы по проблеме исследования;

эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап);

количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23» г. Белгорода.

Структура работы: Выпускная Квалификационная Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

1.1 Развитие связной речи в онтогенезе

В современных исследованиях в области лингвистики, психологии, педагогики выделяется разное количество этапов развития речи детей. Так, А.А. Леонтьев выделил: подготовительный (до 1 года), преддошкольный - этап первичного овладения языком (от 1 года до 3 лет), дошкольный (от 3 до 7 лет) и школьный (со времени поступления в школу до её окончания) (18).

Развитие речи ребёнка начинается с трёх месяцев, с периода гуления - это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звука. Одновременно осуществляется процесс развития понимания речи, т.е. ипрессивная речь. Ребёнок начинает различать интонацию, затем слова, обозначения предметов и действий. Лепет характеризуется производством сочетаний звуков неопределённо-артикулируемых. Ребёнок к шести месяцам пытается произнести звуки, похожие на слова (20).

В 9 - 10 месяцев ребёнок произносит отдельные слова, состоящие из одинаковых парных слогов (папа, мама). К концу первого года словарь достигает 8 - 12 слов. На 2-м году жизни ребёнка слова звуко сочетания становятся средством речевого общения, т.е. развивается экспрессивная речь. Развитие речи ребёнка осуществляется по подражанию, следовательно, большую роль в её формировании играют родители и речевая обстановка в семье.

В период 1-го года жизни ребёнок принимает все элементы звучащей речи. Во втором полугодии ребёнок воспринимает определённые звуко сочетания и связывает их с предметами или действиями. В это время

ребёнок реагирует на весь комплекс воздействия, ситуацию, интонацию, слова. Всё это помогает образованию временных связей. В возрасте 7 - 9 месяцев ребёнок повторяет за взрослыми всё более и более разнообразные сочетания звуков. С 10-11 месяцев появляются реакции на слова, независимо от ситуации и интонации говорящего.

После трёх лет начинается этап становления активной речи. В это время у ребёнка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Первые слова ребёнка носят обобщённо смысловой характер, т.е. одними и теми же словами он выражает разные чувства. Понять ребёнка можно по ситуации общения. Переход от данного вида речи к контекстной происходит к 5 годам.

С 1,5 лет у ребёнка появляется возможность понимания словесной речи взрослых. На протяжении 2-го и 3-го годов происходит значительное накопление словаря: в 1,5 года - 10-15 слов, к концу 2-го - 300 слов, к концу 3-го - около 1000 слов. Значения слов становятся более определенными. К началу 3-го года жизни у ребёнка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребёнок выражает свои желания одним словом, потом примитивными фразами, словами без согласования, соподчинения слов в предложении. К 2-м годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа, имён существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи значительно превосходит произносительные возможности.

В дошкольный период развития речи у большинства детей ещё отмечается неправильное звукопроизношение. Развивается навык слухового контроля, формируется фонематическое восприятие, увеличивается словарный запас. Активный словарный запас к 4 - 6 годам составляет 3000 - 4000 слов. Значения слов обогащаются и уточняются. У ребёнка растёт опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка.

Параллельно идёт развитие грамматического строя. Дети 4-го года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространённые формы высказывания - простое распространённое предложение. К 5 годам дети относительно свободно пользуются структурой сложноподчинённого и сложносочинённого предложения. (6) Начиная с этого возраста высказывания детей, напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя всё большее количество предложений. К 5 годам дети овладевают монологической речью и могут выполнить пересказ сказки без дополнительных вопросов из 40-50 предложений. В 4 года ребёнок должен дифференцировать все звуки. У ребёнка заканчивается формирование правильного произношения. К школьному возрасту у ребёнка формируется контекстная обобщённая на наглядной основе речь. За время обучения в школе происходит сознательное усвоение собственной речи и вообще языка. Ведущая роль принадлежит письменной речи. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. (18)

Существует психологическая периодизация, ориентированная на труды Л.С. Выготского(4) и А.Н. Леонтьева(18). Данная периодизация обобщена А.К. Марковой, и в основу её системы положены следующие позиции:

а) общение - это деятельность по решению задач социальных связей; б) каждая возрастная ступень развития связывается с предыдущей и последующей; в) развитие речи человека (ребёнка) на каждой ступени определяется ведущим видом деятельности; г) в периодизации соотносятся факты общего психического и речевого развития; д) развитие речи идёт по принципу дифференциации функций речи на той или иной ступени периодизации.

Психологическая периодизация не фиксирует появления в речи детей, других испытуемых конкретных языковых форм: частей речи, видов предложений и прочего. (5)

1. Младенческий возраст - до 1 года.

Реакция на голоса близких людей. Улыбки, смех, лепет, жесты. Начальные проявления экспрессивной функции речи. Потребности общения - эмоционального и содержательного; потребности познания, стремление к достижению какой-либо цели. Вербальная речь встречается редко, к концу периода (в семьях, где есть с кем общаться).

2. Ранний возраст - 1-3 года.

Складывается обобщающая функция слова: ребёнок называет вещи (номинация). Расширение словаря. Линии мышления и речи перекрещиваются. Речевые контакты с взрослыми и детьми. Единство общения и обобщения. Индикативная (указательная) функция слова. Слоговой состав слова усваивается раньше звукового. К концу второго года жизни сформировано фонематическое восприятие звуков речи (фонема - различитель смысла слов). Речь ситуативная, в начале этапа грамматически малоформленная, к концу элементарно грамматически оформлена.

3. Дошкольный возраст - от 3 до 6-7 лет.

Ведущий вид деятельности - игра. Речь в деятельности. Регулятивная и планирующая функции речи. Эгоцентрическая речь. Коммуникативная речь. Интериоризация эгоцентрической речи; внутренняя речь. Роли в игре; ролевая речь требует согласованности действий через речь. Речь, инструктирующая участников общего дела - игры. Диалогическая речь становится менее ситуативной, появляется монологическая речь. Наблюдается простейший выбор средств языка, ориентированный на адресата. Речь выполняет функцию регуляции действий других людей. Значительная часть детей в возрасте 5-6 лет начинает читать, немногие также пишут, заметную роль в развитии детей начинает играть художественная литература. Осознание словесного и звукового состава речи; формирование отдельных языковых и речевых понятий. Творческая деятельность на основе языка и речи. Далее выделяются периоды: младшего школьного возраста, среднего школьного возраста, старшего школьного возраста, зрелости.

Психологическая периодизация речевого развития включает социальный фон этого процесса, но существует ещё лингвистические периодизации, которые в меньшей степени связаны с социальной жизнью, но конкретизируют вхождение в речевую деятельность всё новых средств и структур языка, других знаковых систем (4).

Лингвистическую периодизацию речевого развития ребенка до 9 лет дает А.Н. Гвоздев в книге «Вопросы изучения детской речи» (8).

Усвоение фонетики А.Н. Гвоздев фиксирует до 3 лет и 2 месяцев, к этому времени усвоение звуковой системы родного языка закончено, исследователь отмечает лишь мелкие отступления от нее (они перечислены).

А.Н.Гвоздев (8) отмечает также, что подготовка слуха к восприятию речи взрослых (имеется в виду восприятие фонетики) заканчивается к 1 году и 7 месяцам. Фонетический слух к этому моменту сформирован, никаких ошибок восприятия речи взрослых по недостаткам фонетического слуха не зафиксировано.

Отступления от нормативного произношения звуков речи, встречающиеся у ребенка, вызываются лишь моторными причинами.

Периодизации овладения фонетикой А.Н. Гвоздев (5) не представляет, но описание процесса дает по временным разделам: фонетика от 1 года 7 месяцев до 1 года 9 месяцев, фонетика от 2 лет 3 месяцев до 2 лет 4 месяцев, фонетика от 2 лет 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев.

В усвоении грамматики А.Н. Гвоздев (8) выделяет три периода.

1. Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней; этот период продолжается, по Гвоздеву, от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев.
2. Период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с усвоением грамматических категорий и их внешнего выражения; отмечается быстрый рост разных типов простого и сложного предложения — от 1 года 10 месяцев до 3 лет (последняя граница выражена нечетко).

В этот период еще могут встретиться неизменяемые слова-корни; сложное предложение остается бессоюзным; к концу периода появляются служебные слова, выражающие синтаксические отношения: предлоги, союзы.

3. Период усвоения морфологической системы языка — до 8 лет. Усваиваются типы склонений и спряжений русского языка, постепенно исчезают случаи их смешения. В этом периоде раньше усваиваются окончания; позднее — грамматические значения, затем — чередования, возникающие при образовании словоформ.

К восьми годам, по данным А.Н. Гвоздева (8), ребенок овладевает всей сложной системой морфологического и синтаксического порядка, считая и так называемые исключения из правил. Ребенок получает совершенное орудие общения и мышления, но лишь в пределах разговорно-бытового стиля. По-видимому, последующее речевое развитие можно считать четвертым этапом: это дальнейшее количественное накопление лексики, усвоение «тонкостей» грамматического оформления речи (предмет «практической стилистики») и овладение стилями языка и речи.

Развитие речи ребенка — это сложный, многообразный и достаточно длительный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, словоизменениями, словообразованием, звукопроизношением и слоговой структурой. Одни группы языковых знаков усваиваются раньше, другие — значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие — освоены лишь частично. В целом же онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, с другой — процесса развития предметной и познавательной деятельности.

В данном вопросе показаны три типа периодизации: психологическая, в которой речевое развитие вписано в этапы психического развития; языковая, в которой даны возрастные срезы овладения средствами языка, и речевая,

ступени которой обращены к тенденциям речи, тенденциям речевого выбора средств языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что ознакомление малыша с окружающим миром начинается очень рано и осуществляется посредством слова. С помощью слова малыш получает от взрослых знания. Сначала эти знания очень элементарные, потом всё более глубокие. Поэтому для нормального речевого развития ребёнку с самых первых дней жизни необходимо общение и речевое окружение.

1.2 Особенности развития речи слабослышащих дошкольников

Речевое развитие детей с нарушениями слуха основывается на физиологической закономерности «формируемых у человека языковых процессов и взаимодействия между мозгом и языком» (10). В специальной педагогике проблема развития ребенка с нарушениями в развитии как социальная осмыслена Л.С. Выготским(4), С.А. Зыковым (14). Авторы отмечают, что единственно верным путем вывода ребенка из социального туника, является его обучение и воспитание за счет компенсации его физического недостатка и включения в разнообразную социально значимую деятельность. Ссылаясь на мнение Л.С. Выготского (5), отметим, что органический дефект «создает трудности, задержки и отклонения не только в сфере и в плане биологического, но и в сфере культурного развития поведения». Сужение социальных контактов отрицательно влияет на формирование личностных и речевое развитие ребенка в целом.

Факторами, влияющими на уровень развития познавательной и речевой деятельности детей, Р.М. Боскис(1), И.М. Гилевич, О.А. Красильникова (20), Э.И. Леонгард (17), В.Л. Лифанов Т.В. Пельмская, Л.И. Тигранова, Н.Д. Шматко(21) и другие отмечают: психофизический статус ребенка с нарушениями слуха - состояние слуховой функции, индивидуальные

особенности детей (психологическая готовность к общению с окружающими, стремлением к совместной деятельности, и др.); черты личности; состояние здоровья ребенка; время Начала, адекватность и эффективность коррекционной работы; наличие или отсутствие дополнительных отклонений в развитии; желание родителей активно участвовать в реабилитационной работе на благо развития ребенка.

Особую роль, по мнению С.А. Зыкова(14), играет личностная заинтересованность педагога, детей и родителей в максимальном развитии речевого слуха, ранее включение семьи в работу с детьми .

По мнению этих авторов, период дошкольного детства наиболее значим и благоприятен для проведения целенаправленной коррекционной помощи» детям, интегрированным в слышащий социум. Принципиально важными являются основополагающие принципы специальной системы обучения слабослышащих школьников: максимальное обогащение речевой практики учащихся, овладение определенным словарным запасом в неразрывном единстве с изучением различных закономерностей языка.

Раскрытый сурдопсихологом И.М. Соловьевым (21). способ усвоения языка заключается в следующем: необходимо не «преподавание языка детям», а развитие их собственной речи, при котором учащиеся «овладевают живой речью» .

Ученые А.Г. Зикеев, Е.А. Иванова (13)., Э.И. Леонгард (17) выделяют разные группы условий, активизирующих речевое развитие слабослышащих детей в процессе обучения. А.Г. Зикеев (12) значительное место отводит вопросу специального подбора языкового и речевого материала, группировки его по трудности усвоения материала и описанию особенностей работы с ним, особенностей усвоения учениками в зависимости от их индивидуальных возможностей и способностей.

Э.И. Леонгард (17) отмечает необходимость соответствия обучения языку основным требованиям психоречевого возрастного развития детей с

нарушенным слухом: эмоциональному общению ребенка с близкими людьми, познанию окружающего мира и себя в нем, развитию элементарных областей психики и высших психических функций, которое может происходить непременно через речевое общение и самостоятельную деятельность при участии взрослых.

По мнению Р.М. Боскис и К.Г. Коровина (1). одной из самых существенных особенностей усвоения языкового и речевого материала слабослышащими дошкольниками является развитие смысловой стороны речи. А.Г. Зикеев (12) правомерно считает, что не смотря на колоссальные трудности, необходимо научить детей объединять в логической последовательности и структурно сочетать несколько высказываний «между собой, соблюдая при этом правила интонации, порядка слов, используя связочные слова и другие грамматические средства .

Выделению грамматического аспекта речи, как особой составной части специальной обучении языку, посвящены работы Р.М. Боскис (1), с, К.В. Комарова, К.Г.Коровина (15) и других, раскрывающие методическую систему овладения грамматическими закономерностями и нормами русского языка и определяющие пути и средства формирования грамматически правильной речи слабослышащих детей

Материалы исследований К.Г. Коровина (15) дают основание говорить о затруднениях слабослышащих в выражении грамматических отношений, как в словосочетании, так и в предложении в целом. Для речи данной категории детей даже после нескольких лет обучения характерны ошибки в употреблении падежных окончаний; в образовании форм множественного числа существительных, прилагательных, глаголов; видовых и временных форм глаголов. В речи детей, как отмечает автор, редко встречаются глаголы, прилагательные, наречия и местоимения и практически отсутствуют предлоги, союзы и междометия. Такое своеобразие в формировании у слабослышащих

детей устойчивых грамматических умений и навыков К.Г. Коровин видит в отсутствии у них достаточной речевой базы, тормозящей их речевое развитие .

У ребенка с нарушенным слухом речевое недоразвитие обусловлено неполноценным слухом и носит характер вторичного проявления. Особенности речи слабослышащих детей рассматривались в работах А.А. Венгера (5), Г.Л. Выгодской (19), Э.И. Леонгард (17), Б.Д. Корсунской (20), Г.Л. Зайцевой (11) и др. Неполноценное восприятие речи окружающих лишает детей возможности расслышать звуковой состав слов. Речь звучит для этих детей как неясные, нечленораздельные, искаженные и притом неконстантные (непостоянные) звуковые комплексы. В этих условиях оказывается невозможным или в очень малой мере возможным подражание речи окружающих и усвоение значений слов, фраз, выражений.

По мнению Л. С. Выготского (4), дети с нарушенным слухом могут овладеть словесной речью только обходными путями, в условиях специального обучения. При этом они опираются на зрительное восприятие, подкрепленное речевыми двигательными ощущениями. Они не имеют возможности воспринимать на слух интонацию и образцы речи, подражание которым, контролируемое слухом, определяет речевое развитие слышащего ребенка .

В связи с этим Ж. И. Шиф (23) выделила следующие психологические условия овладения речью глухими детьми в отличие от слышащих:

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

- При этом у глухих детей иные, чем у слышащих, сенсорные основы формирования первичных образов слов. У слышащих первичным образом слова является слуховой, у глухих детей — зрительный, подкрепляемый двигательными ощущениями (артикуляцией, дактилированием или письмом);
- Зрительное восприятие слов, написанных на табличках («глобальное чтение»), начинается с нерасчлененного восприятия и узнавания табличек, сначала — по цвету, фактуре, позднее — по первой букве слова и т. п. Эти таблички педагог соотносит с определенными предметами и действиями, таким образом благодаря нерасчлененному зрительному восприятию слов у глухих детей закладываются представления об их сигнальных функциях;
- Зрительное восприятие глухими написанных слов отличается от первоначальных этапов усвоения чтения слышащими детьми. Чтение слышащих — деятельность, производная от устной речи, предполагающая преобразование графических символов (букв) в речевые звуки;
- Для глухого ребенка зрительное восприятие слова — первый этап знакомства с языком. У многих и в дальнейшем при восприятии речи ведущими остаются зрительные и речедвигательные компоненты, за счет которых и совершается компенсация недостаточности слухового восприятия.

Л.А Головчиц, Л.П. Носкова (9) выделяют следующие особенности речи слабослышащих детей и некоторых неречевых функций:

1. Недостаточное развитие артикуляционной моторики. Ограничен объем тонких и дифференцированных движений; отмечаются затруднения при удержании артикуляционной позы, трудности переключения артикуляционных движений.

2. Недостаточный уровень развития слухового внимания и слуховой памяти.

3. Своеобразное поведение при восприятии речи. Дети, как правило, зрительно контролируют артикуляцию говорящего, сопровождая контроль мимикой. Они прислушиваются, но при этом часто не понимают речь.

4. Затруднения при восприятии речи в сложных условиях. Например, вызывает трудности общение с несколькими собеседниками.

5. Особенности просодической стороны речи. Фонетико-фонематические нарушения у детей со снижением слуха имеют сенсорную и моторную обусловленность. Эмоциональные оттенки в речи, как правило, выражены недостаточно. Речь маловыразительна, монотонна. Голос изменен.

6. Отставание в формировании фонетико-фонематического строя речи:

- полиморфные нарушения звукопроизношения;
- дефекты звукопроизношения: искажение простых по артикуляции звуков, смешение звонких и глухих звуков, смешение по твердости-мягкости, искажение гласных и др.;
- наличие вариативности замен и смешений;
- искажение звукослоговой структуры слов, их звукозаполняемости;
- отставание в формировании навыков звукового анализа и синтеза.

7. Нарушения лексико-грамматического строя речи. Нечеткость восприятия на слух вызывает различные трудности в усвоении безударных частей слова (окончаний, суффиксов, приставок), служебных слов. Это приводит как к неточному употреблению слов и расширению их значений, так и к грамматическим ошибкам. Характер лексико-грамматических нарушений при снижении слуха соотносится с картиной общего недоразвития речи (различных уровней).

8. Своеобразие письменной речи. Несмотря на то, что к началу школьного обучения состояние устной речи улучшается, дети испытывают трудности в освоении письменной речи (выраженные в специфических

нарушениях чтения и письма и ошибках, не встречающихся у детей с нормальным слухом).

Рассмотрение обобщенной характеристики речи детей с нарушениями слуха, позволяет нам выявить наиболее существенные отклонения речевого развития слабослышащих от слышащих. Слабослышащий ребенок может неадекватно понять содержание обращенной речи по двум причинам: во-первых, из-за неполного слышания и считывания с губ; во-вторых, из-за определенных пробелов во владении языком.

Как отмечает А.Г. Зикеев (12), слабослышащие дети могут редко употребляемому слову придать слишком широкое или слишком узкое значение. В результате слова используются не в том значении, в котором они употребляются в обычной речи. Замещение, как правило, происходит внутри определенной смысловой группы.

Таким образом, несформированность языковых средств общения слабослышащего дошкольника затрудняет его контакты с окружающим миром, нарушает процесс межличностного взаимодействия в коллективе.

В сурдопедагогике определены факторы, влияющие на активизацию речевого развития детей. Среди них: психофизический статус ребенка; черты личности; состояние здоровья; время начала, адекватность и эффективность коррекционной работы; наличие или отсутствие дополнительных отклонений в развитии.

Среди условий, как отмечает Б. Д Корсунская (16), активизирующих речевую деятельность слабослышащих детей в процессе обучения выделены разные группы:

- 1) развитие потребности в речевом общении и реализация коммуникативной системы обучения языку;
- 2) необходимость соответствия обучения языку основным требованиям психоречевого возрастного развития: эмоциональному общению ребенка с

близкими людьми, познанию окружающего мира и себя в нем, развитию элементарных областей психики и высших психических функций;

3) специальный подбор языкового и речевого материала; группировка сходных по трудности усвоения материала и описанию особенностей работы с ним; особенности усвоения материала учениками в зависимости от их индивидуальных возможностей и способностей;

4) реализация комплексных программ психолого-педагогической коррекции.

Таким образом, у слабослышащих детей в речевом развитии отмечаются следующие особенности: недостаточное развитие артикуляционной моторики, уровень трудности при восприятии речи, особенности просодической стороны речи, нарушения лексико-грамматического строя, а также своеобразие письменной речи.

1. 3 Возможность использования метода наглядного моделирования для развития связной речи у старших дошкольников с нарушениями слуха

Научить глухих детей связно, последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни, сложный процесс. Поэтому наряду с общепринятыми приемами и принципами вполне обосновано использование оригинальных, творческих технологий, эффективность которых очевидна. Одной из таких технологий, является наглядное моделирование.

Так как наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Технология наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для глухих детей, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних

средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Наглядные модели – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

Доступность метода моделирования для дошкольников доказана психологами Д.Б.Элькониным (22), Л.А.Венгером (20). Она определяется тем, что в основе моделирования лежит принцип замещения.

Метод наглядного моделирования разработан на основе идей известного детского психолога Л.А. Венгера (21), который путем исследований пришел к выводу, что в основе развития умственных способностей ребенка лежит овладение действиями замещения и наглядного моделирования.

По мнению Л.А.Венгера (20), «Моделирование - это вид знаково-символической деятельности, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели; источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности». Реальный предмет может быть замещён в деятельности детей другим предметом, изображением, знаком.

Практика подтверждает, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям с нарушением слуха. Следовательно, актуальность использования наглядного моделирования в работе с глухими детьми позволяют:

- вызывать интерес к занятию, решив проблему быстрой утомляемости и потери интереса;
- облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью, ведь одно из правил укрепления памяти гласит: “Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики”;
- учить детей видеть главное, систематизировать полученные знания, применяя графическую аналогию.

А.Г. Зикеев (13) отмечает то, что технология наглядного моделирования в работе с дошкольниками с нарушениями слуха может быть представлена в

разных техниках. Оной из таких техник являются мнемотаблицы. Содержание мнемотаблицы — это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, рассказа, явлений природы, некоторых действий и т. д., путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа.

Автор выделяет следующие этапы работы с мнемотаблицей (12):

Первый этап – чтение произведения.

- Дети знакомятся с содержанием произведения.

Второй этап – рассмотрение таблицы.

- Производится разбор того, что обозначают изображённые в таблице картинки и символы.

Третий этап – перекодирование информации.

- Осуществляется преобразование из абстрактных символов в образы героев произведения.

Четвёртый этап – пересказ.

- После перекодирования выполняется пересказ произведения с опорой на символы.

Пятый этап – графическая зарисовка мнемотаблицы.

- На более позднем этапе дети могут воспроизводить мнемотаблицу самостоятельно.

Пересказ текста с использованием мнемотаблицы не предусматривает дословный пересказ, что очень сложно для глухого ребенка. Предложенная техника направлена на то, чтобы научить детей воспринимать и передавать общий смысл прочитанного, выделять основное.

Следующей не менее эффективной техникой в работе с детьми с нарушениями слуха, по мнению Л.В.Носковой (19), являются схемы – модели.

Схемы – модели отражают структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта. В работе со схемой-моделью выделяют следующие этапы:

Первый этап.

- Обучение детей умению заменять ключевые слова в предложениях значками-символами;

Второй этап.

- Обучение изображению предметов и явлений природы не только символами, но и буквами, а также простыми словами (дом, еда);

Третий этап.

- Самостоятельное заполнение детьми схемы-модели с помощью знаков-символов, использование схемы-модели как план пересказа;

Четвертый этап.

- Закрепление изученного материала путем неоднократного повторения рассказа с опорой на составленную ранее схему-модель.

Л.А. Головниц (9) рекомендует использовать с детьми с нарушениями слуха символы-заместители качественных характеристик объекта.

Обозначенные символы могут отражать:

- принадлежность к родовидовому понятию;
- величина;
- цвет; окрас
- части тема
- форма;
- составляющие детали;
- материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов);
- среда обитания
- назначение

По мнению автора, используя символы заместители, возможно, составить описание отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе. Овладеть приемом сравнительного описания предметов или явлений.

Таким образом, по мнению ряда авторов (Л.А. Головчиц (9), А.Г. Зикеев (13) и др) обучение детей с использованием технологии наглядного моделирования:

1. Облегчает процесс овладение глухими детьми связной речью.
2. Наличие зрительного плана-схемы делает рассказ (сказку) четкими, связными и последовательными.
3. Сокращает время обучения и при этом способствует:
 - развитию основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления;
 - перекодированию информации, т. е. преобразованию из абстрактных символов в образы;
 - развитию мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

Кроме того, использование технологии наглядного – моделирования способствует формированию универсальных учебных действий у глухих детей.

Коммуникативных:

- Умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности;
- Умение правильно выражать свои мысли.

Познавательных:

- построение логической цели рассуждения;
- умение осознанно строить речевые высказывания;
- оценка процессов и результатов деятельности.

Личностных:

- умение преодолевать в себе робость, застенчивость;
- умение свободно держаться;
- мотивация коррекции собственной речи.

Регулятивных:

- планирование своей деятельности в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации.

Выводы по первой главе

Связная речь – смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Главная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка с нарушениями слуха и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком.

У слабослышающих детей в речевом развитии отмечаются следующие особенности: недостаточное развитие артикуляционной моторики, уровень трудности при восприятии речи, особенности просодической стороны речи, нарушения лексико-грамматического строя, а также своеобразие письменной речи.

Детям с нарушениями слуха трудно подбирать факты для своих рассказов, строить предложения логически последовательно, структурировать высказывания. Одним из эффективных способов решения данной проблемы является использование на логопедических занятиях метода наглядного моделирования. Моделирование представляет собой изучение каких-либо явлений, процессов через построение и изучение моделей. Модель – это образ какого-либо процесса или явления, применяемый в качестве заместителя.

Анализ специальной литературы позволяет отметить, что обучение детей с нарушениями слуха с использованием метода наглядного моделирования облегчает процесс овладения детьми с нарушениями слуха связной речью, так

как наличие зрительного плана-схемы делает рассказ четким, связным и последовательным.

ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО

ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА МЕТОДОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

2.1 Организация исследования уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

После анализа специальной литературы по проблеме исследования, нами было организовано экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23».

В нашем исследовании принимало участие 6 детей. Список представлен в Таблице 2.1(ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Целью исследования было изучение уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Для проведения эксперимента была подобрана следующая (модифицированная) методика В.П. Глухова «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием» (часть первая-обследование состояния связной речи детей с ОНР) (6).

Модификация заключается в том, что методика включает в себя 8 заданий, из которых 7 заданий являются основными, а последнее 8-ое дополнительным, оно детям данной категории не предъявляется, так как является дополнительным для детей с более высоким уровнем сформированности связной речи (7).

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

Задание № 1. Составление высказывания по картине.

Цель задания: определить способность ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Инструкция:

Ребѐнку поочерѐдно предъявляются 5-6 картинок. При предъявлении каждой картинке ребѐнку задаѐтся вопрос - Что здесь нарисовано? Если ребѐнок не понимает, то педагог должен задать вопрос ещё раз, помочь ребѐнку.

Задание № 2. Составление предложений по картинкам.

Цель задания: выявить способность детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Инструкция:

Перед ребѐнком выкладываются 3 картинки (пример: девочка, корзинка, лес). Педагог спрашивает у ребѐнка что нарисовано на этих картинках, затем просит ребѐнка, что бы он составил предложение в котором говорилось о всех предметах изображенных на картинках. Если ребѐнок не справляется, педагог задаѐт наводящие вопросы.

Задание № 3. Пересказ без наглядной опоры.

Цель задания: выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Инструкция:

Для этого могут быть использованы знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Куручка Ряба». Педагог читает текст дважды, медленно и внятно. Затем задаѐт вопросы - Пример: Кто является главным героем? Что с ним произошло?

Затем текст читается ещё раз и ребѐнку предлагается его пересказать. Если ребѐнок не справляется, педагог задаѐт наводящие вопросы.

Задание № 4. Составление рассказа на основе наглядностей.

Цель задания: выявить возможность детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Рекомендуется использовать серии из трех-четырех картинок по сюжетам Н. Радлова («Ежик и гриб», «Кошки и птичка» и др.)

Инструкция:

Перед ребёнком последовательно выкладываются картинки, дают время хорошо их рассмотреть. Разбирается каждая картинка отдельно, что на ней нарисовано (это должен делать педагог). Затем ребёнку предлагают составить рассказ по этим картинкам. Если ребёнок не справляется, педагог задаёт наводящие вопросы или указывает на картинку, которая должна идти дальше.

Задание № 5. Рассказ на основе личного опыта.

Цель задания: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему.

Инструкция:

Ребёнку предлагают рассказать, к примеру, чем он занимается на улице. Ему предоставляется примерный план вопросов - Где ты гуляешь? Что там находится? С кем ты играешь? и т.п.

Задание № 6. Рассказ-описание.

Цель задания: составление описательного рассказа.

Инструкция:

Детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов. Можно использовать такие игрушки, как куклы, в том числе персонажи известных сказок, игрушки, изображающие домашних животных (кошка, собака), грузовая машина-самосвал и др. Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану.

Задание № 7. Закончи рассказ.

Цель задания: выявить возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал.

Инструкция:

Ребенку показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение.

Индивидуальный качественный анализ высказываний детей позволил установить несколько уровней, оцениваемых в баллах, выполнения заданий по каждому из видов рассказывания. Основными критериями оценки стали: степень самостоятельности при составлении рассказа, адекватность поставленной задачи, полнота, связность и последовательность изложения, соответствие грамматическим нормам.

Примерная схема оценки уровня выполнения заданий по В. П. Глухову представлены в Таблицах 2.2,2.3,2.4 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2).

Опишем результаты по заданиям.

Первое задание заключалось в составлении детьми предложений (на вопрос: «Скажите, что здесь нарисовано?») по отдельным картинкам, изображающим простые действия (девочка собирает цветы, мальчик играет на гитаре, дети делают зарядку, мальчик ест мороженое, ребята катаются на коньках.)

Задание предназначалось для выявления у детей умений построить фразу, связно рассказывать об увиденном, выявить понимание основного содержания, т.е. состояло в решении определённой семантико-синтаксической задачи.

Полученные результаты показали, что Розалия К., София П. и Аида Б.с испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи, с чем возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что делает мальчик, девочка?», «Что растёт на поляне?»). У Насти О. и Никиты Т. отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка

слов, ошибки окончаний (на лужайку растут грибов, «масик и собаковая игла» и т.д).

Ещё большие затруднения вызывало у детей с нарушениями слуха выполнение второго задания – составление предложение по нескольким картинкам (с изображением: девочка, лес, грибы).

Задание было направлено на выявление способности к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания. Несмотря на задаваемый всем детям вопрос: «Что делает девочка?», только Настя О смогла составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Остальным испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения инструкции Розалии К. и Аиде Б. не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев. Детей, которые не справились с заданием, не отмечалось.

После обработки данных мы получили следующие результаты, которые представлены в Таблице 2.5 и Рис. 2.1.

Таблица 2.5

Результаты уровня выполнения заданий на составление фразовых высказываний

№ п. п	Имя ученика	Результаты оценки уровня выполнения заданий на составление фразовых высказываний	
		Составление фраз по картинкам с изображением простых действий	Составление фраз-высказываний по 3-м предметным картинкам
1	1. Розалия К.	1	1
2	2. Настя О.	3	4
3	3. София П.	2	2
4	4. Вероника Б.	4	3
5	5. Аида Б.	2	1
6	6. Никита Т.	3	2

Что подтверждает рисунок 2.1.

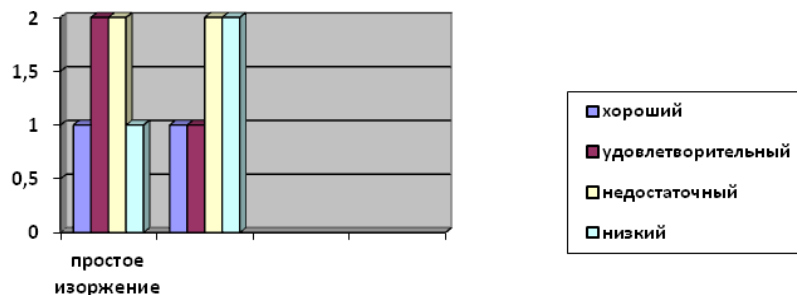


Рис. 2.1. Результаты уровня выполнения заданий на составление фразовых высказываний

Как видно из Таблицы 2.5 и рис.2.1. по первому заданию 1 ребенок относится к хорошему уровню (Вероника Б.), 2 детей (Настя О. и Никита Т.)-удовлетворительный уровень, 2 детей (София П. и Аида Д.)- недостаточный уровень, а 1 ребенок (Розалия К.)-низкий уровень владения умением составлять фразовые высказывания. По второму заданию 1 ребенок относится к хорошему уровню (Настя О.), 1 ребенок (Вероника Б.)- удовлетворительный уровень, 2 детей (София П. и Никита Т.)-недостаточный уровень, 2 детей (Аида Б. и Розалия К.)-низкий уровень составления высказываний по 3-м предметным картинкам.

Третье задание имело целью выявить возможности детей с нарушениями слуха в воспроизведении (пересказе) достаточно простого по структуре и небольшого по объёму текста знакомой сказки («Теремок»). Один ребёнок из 6 (Роза О.) не смог выполнить задание, остальные составили пересказ с той или иной помощью экспериментатора.

Было установлено, что затруднения у Софии П., Аиды Д. и Никиты Т. чаще всего возникали в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора. В пересказах Насти О.наблюдались нарушения связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных частей, «обхождение» трудных слов, и т.д.).

Выполнение четвертого задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок («Как ёж спас ежонка» по М.М.Алексеевой) дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

Несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 3 картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки («чаша», «поляна» и др.), составление связного самостоятельного рассказа оказалось наиболее трудным для всех испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь; предлагалось детям вначале, как бы отталкиваясь от названия картинки, сказать, о ком? они, когда? происходит действие, что? Делают герои. Для Розалии К. и Аиды Б. были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа), не учитывались детали в картинках. Девочки картинки пытались переложить.

У Софии П., Насти О. и Вероники Б. в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа - медведя), что свидетельствует с недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. У всех детей рассказы сводились к простому называнию действий персонажей, например:

«Они пошли... Ёж стоит... Листья... Ежижка... Спином упал... Они поплясали,... а взади за ними грибы» - рассказ Вероники. 5 лет.

Результаты выполнения четвертого задания свидетельствуют о том, что у многих детей возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации, неточное употребление слов, грамматичное построение многих фраз. Один ребенок,

несмотря на оказываемую помощь, совсем не смог выполнить задание. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования.

«Ёзик тут, а гибы... ес... Они посьи в ес... тама и гибы... Они пьсьи к еке, ... Там комаики зии... Ёзик упай и язбиси... Водя... писали (плясали)... Они бегом» - рассказ Никиты Т, 5,5лет.

Выполнение пятого задания также вызвало у дошкольников с нарушениями слуха определенные трудности. Так, например, Розалия К., Аида Б. и Никита Т. Смогли составить рассказы только с помощью наводящих вопросов «Что ты хочешь рассказать? Когда это было? С кем это было? Чем вы/ они занимались? Где это происходило? И т д». Рассказ этих детей сводился к простым ответам на вопросы педагога, которые сводились к называнию людей, действий и места предмета. Составленный рассказ Настей О. состоял из нескольких простых предложений, взаимосвязанных между собой. Девочка рассказывала о летнем отдыхе на море, назвав город, в котором они отдыхали, членов семьи, с которыми путешествовали, какие экскурсии они посещали и что интересного увидели. Помощь педагога не требовалась.

После обработки данных мы получили следующие результаты, которые представлены в Таблице 2.6 и рис. 2.3

Таблица 2.6

Результаты уровня выполнения пересказа, рассказа по сюжетным картинкам и рассказа из личного опыта

№ п.п	Имя ученика	Результаты оценки уровня выполнения заданий на составление фразовых высказываний		
		Пересказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из личного опыта
1.	Розалия К.	-	1	1
2.	Настя О.	3	3	4
3.	София П.	2	2	3
4.	Вероника Б.	4	3	2
5.	Аида Б.	2	1	1
6.	Никита Т.	2	2	1

Что подтверждает рисунок 2.3.

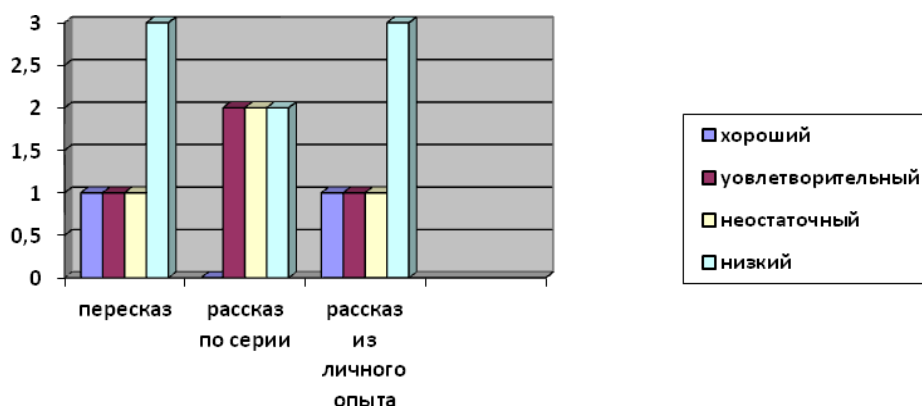


Рис. 2.3. Результаты уровня выполнения пересказа, рассказа по сюжетным картинкам и рассказа из личного опыта

Как видно из Таблицы 2.6 и рис.2.3. по третьему заданию 1 ребенок относится к хорошему уровню пересказа (Вероника Б.), 1 ребенок (Настя О.)-удовлетворительный уровень, 3 детей (Никита Т., София П. и Аида Д.)-недостаточный уровень, а 1 ребенок (Розалия К.) вовсе не выполнил данного задания. По четвертому заданию хорошего уровня рассказа по серии сюжетных картинок не отмечается, 2 детей (Настя О. и Вероника Б.)- удовлетворительный уровень, 2 детей (Никита Т., София П.)- недостаточный уровень, 2 детей (Розалия К. и Аида Б.)- низкий уровень. По пятому заданию 1 ребенок относится к хорошему уровню рассказа из личного опыта (Настя О.), 1 ребенок (София П.)- удовлетворительный уровень, 1 ребенок (Вероника Б.)-недостаточный уровень, 3 детей (Розалия К., Аида Б. и Никита Т.)- низкий уровень

Для шестого задания — составления описательного рассказа — детям предлагался персонаж известных сказок – петрушка. В течение нескольких минут дети внимательно рассматривали предмет, а затем предлагалось составить о нем рассказ по данному вопросному плану:

«Расскажи об этом сказочном персонаже: как его зовут, какой он по величине, назови основные части тела; скажи, из чего он сделан, во что одет, что у него на голове» и т.п.

Так, например, Вероника Б. и Никита Т. смогли составить рассказ-описание мягкой игрушки, последовательно описав игрушку, называя её цвет, детали, дополнительные аксессуары. Они даже смогли рассказать о способах её применения в повседневной жизни и манипуляциях с ней. Розалии Б. потребовалась помощь педагога в виде дополнительных наводящих вопросов «Что это? Что у неё есть? Какая она? Какой это цвет?»

Седьмое задание – завершение рассказа по готовому началу (с опорой на картинку) – имело целью выявить возможности детей в решении поставленной творческой задачи, умение использовать при составлении рассказа предложенной речевой и наглядный материал.

Выполнение заданий творческого характера вызвало наибольшие трудности у детей с нарушениями слуха.

Выяснилось, что значительная часть детей этой группы не справилась с заданиями или выполняла их неадекватно поставленной задаче.

Методика «завершение рассказа» была использована нами в следующем варианте. Ребенку предлагалась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа (Действие происходит зимой. Мальчик катается на лыжах. У него на руке одна рукавица. Подбегает щенок и приносит потерявшуюся рукавицу). После разбора содержания картинки ребенку дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение. При оценке составленного ребенком продолжения рассказа учитывались особенности его сюжетного решения, соблюдение логической последовательности, смысловое соответствие содержанию начала рассказа.

Анализ результатов, полученных при выполнении этого задания детьми либо повторяли конец предложенного текста, либо называли изображенные на

картинке предметы и действия. детям группы при составлении окончания рассказа требовалось помощь в виде стимулирующих и наводящих вопросов

После обработки данных мы получили следующие результаты, которые представлены в Таблице 2.7 и Рис. 2.4.

Таблица 2.7

Результаты уровня выполнения рассказа-описания и рассказа на тему или продолжение по данному началу

№ п.п	Имя ученика	Результаты оценки уровня выполнения рассказа-описания и рассказа на тему или продолжение по данному началу	
		Рассказ-описание	Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу.
1	1. Розалия К.	1	1
2	2. Настя О.	3	3
3	3. София П.	2	2
4	4. Вероника Б.	4	3
5	5. Аида Б.	2	1
6	6. Никита Т.	4	2

Что подтверждает рисунок 2.4.

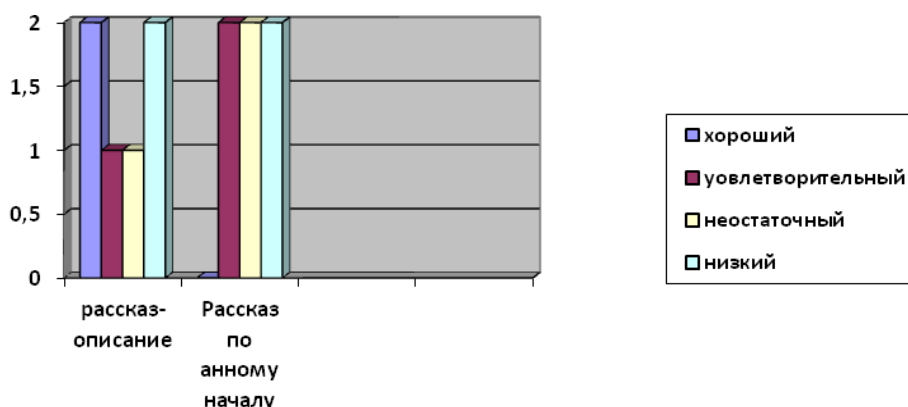


Рис. 2.4. Результаты уровня выполнения -описания и рассказа на тему или продолжение по данному началу

Как видно из Таблицы 2.7 и рис.2.4. по пятому заданию 2 детей относятся к хорошему уровню составления рассказа-описания (Вероника Б., Никита Т.), 1 ребенок (Настя О.)- удовлетворительный уровень, 2 детей (София П. и Аида Д.)- недостаточный уровень, а 1 ребенок (Розалия К)- низкий уровень.. По шестому заданию хорошего уровня продолжения рассказа по данному началу

не отмечается, 2 детей (Настя О. и Вероника Б.)- удовлетворительный уровень, 2 детей (Никита Т., София П.)- недостаточный уровень, 2 детей (Розалия К. и Аида Б.)- низкий уровень.

Таким образом, полученные данные по всем задания мы обобщили и представили в Таблице 2.8. и Рис.2.5.

Таблица 2.8

Сводная таблица по результатам обследования уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	6 задание	7 задание	Уровень
1.	Розалия К.	1	1	-	1	1	1	1	Низкий уровень
2.	Настя О.	3	4	3	3	4	3	3	Удовл уровень
3.	София П.	2	2	2	2	3	2	2	Недост уровень
4.	Вероника Б.	4	3	4	3	2	4	3	Удовл уровень
5.	Аида Б.	2	1	2	1	1	2	1	Низкий уровень
6.	Никита Т.	3	2	2	2	1	4	2	Недост уровень

Что подтверждает рисунок 2.5.

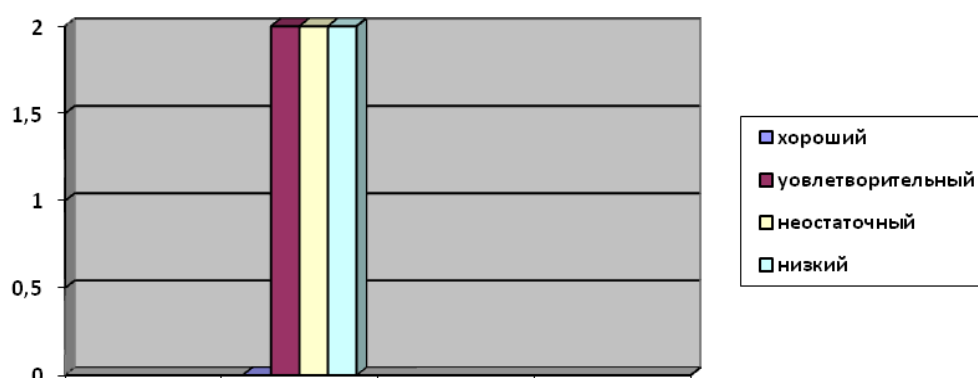


Рис. 2.5. Результаты обследования уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

Обобщая данные, можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха отмечается значительное отставание в формировании навыков связной речи. Полученные результаты показали следующие результаты: низкий уровень (33,3 %) - Розалия К. и Аида Д. Дети испытывали трудности в составлении фраз по картинке, требовалась дополнительная помощь экспериментатора в виде ряда вопросов. Девочки заменяли самостоятельное составление фразы простым перечислением предметов, так и не дав адекватных ответов. Пересказ также был составлен с помощью наводящих вопросов. Дети пропускали отдельные моменты действий или целые фрагменты, из-за чего рассказ терял связность и последовательность. Составляя рассказ по серии сюжетных картин, у девочек также можно отметить нарушения связности повествования, что сводится к смысловым несоответствиям. Рассказ из личного опыта девочек представляет собой простое перечисление предметов и действий (без детализации). В ответах детей на данном задании отмечается крайняя бедность содержания, нарушение связности речи; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа. Описывая игрушку, Розалия К. и Аида Д. просто перечисляли детали, цвет, форму тела и части предмета по наводящим вопросам педагога. Составление рассказа по заданному началу также было для них сложным, только при помощи педагога и дополнительных вопросов девочки смогли рассказать продолжение, крайне бедное по содержанию, которое отмечали грубые смысловые ошибки. Линия сюжета несколько раз прерывалась, девочки теряли связь между началом текста и его продолжением.

Никита Т. И София Б.- недостаточный уровень (33,3 %). Этим детям при составлении фраз по картинкам требовался дополнительный вопрос педагога «Что ты видишь на картинках? Что происходит?», который дал толчок для дальнейшего самостоятельного составления рассказа. При выполнении задания, связанного с составлением рассказа по трем картинкам, дети не смогли составить фразу- высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на

оказываемую помощь. Никита Т. и София Б. пересказывали текст также с помощью наводящих вопросов, но допускали грамматические ошибки и теряли части текста, что приводило к потере смысла. Составляя рассказ из личного опыта, дети перечисляли предметы и событие, рассказывали зачем, почему, как и когда это делали. В рассказах детей отмечаются небольшие смысловые разногласия (дети трудно переключались из одного предложения на другое. При этом у них часто терялась суть содержания текста и рассказ напоминал несколько историй, связанных в единое целое). Рассказ-описание по игрушке вызвал у Никиты и Софии лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

Настя О. и Вероника Б. -удовлетворительный уровень (33,3 %), для которого характерно При выполнении составления фраз по картинкам девочки делали значительные паузы, но смогли рассказать о изображенном на картинке. Как ошибки в этом задании можно отметить нарушения последовательности слов у Насти О. или недостаточную информативность ответа у Вероники Б. , которая перечисляла предметы и действия, совершенные на данных картинках, не связывая их как единый рассказ. Девочки составили рассказ с указаниями на картинку педагогом. Они допускали пропуски отдельных моментов действия, в целом ненарушающие смыслового соответствия рассказа). Рассказ из личного опыта Настя и Вероника составили с помощью взрослого, используя простые предложения, взаимосвязанные по тексту. Говоря об ошибках, следует отметить, что девочки путали местами слова в тексте и допускали ошибки у потребления глагольных форм, но это не нарушало связности и понимания текста. Описывая игрушку, девочки назвали её свойства, части предмета, цвет и форму, а Вероника отметила, что у неё дома есть такая же и она ей очень нравится, потому что очень мягкая, с ней можно играть и даже укладывать в кровать. Как ошибки следует отметить я единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков предметов.

Как показывали данные диагностики, детей с хорошим уровнем развития связной речи не отмечалось. Эти показатели указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию связной речи с дошкольниками старшего возраста с нарушениями слуха.

2.2 Методические рекомендации по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями слуха с использованием метода наглядного моделирования

Проанализировав литературу по проблеме исследования и на основе полученных результатов констатирующего эксперимента, мы разработали комплекс игр и упражнений на развитие связной речи у детей с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста посредством метода наглядного моделирования.

При разработке методических рекомендаций мы опирались на принципы работы с данной категорией детей, предложенные С. А. Зыковым, Б. Д. Корсунской, Л. П. Носковой (8), положенные в основу воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха:

1. Генетический принцип, основанный на учете последовательности возникновения и развития психических функций и новообразований в онтогенезе. Реализация этого принципа позволяет учесть общие закономерности развития применительно к дошкольникам с нарушенным слухом, построить модель коррекционно-развивающего обучения, ориентированного на учет сензитивных периодов в развитии психических функций.

2. Принцип развивающего обучения. В основу содержания воспитания и обучения положено требование ориентации на здоровые силы ребенка, обеспечение соответствующего возрасту уровня психического развития.

Выявление индивидуальных возможностей плохо слышащего ребенка возможно только при активном участии педагогов, которые определяют, «ведут» развитие ребенка, выявляют его потенциальные возможности, «зону ближайшего развития».

3. *Принцип коррекционной направленности воспитания и обучения* является одним из ведущих принципов воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. Коррекционная направленность воспитания и обучения предполагает индивидуально-дифференцированный подход, основанный на учете структуры и выраженности нарушений, выявлении потенциальных возможностей ребенка.

4. *Деятельностный принцип.* Психическое развитие дошкольника осуществляется в деятельности, поэтому в содержании воспитания на разных этапах выделяются ведущие виды детской деятельности, определяется их развивающее и коррекционное значение, направленность на развитие универсальных человеческих способностей. Процесс развития и воспитания ребенка раннего и дошкольного возраста связан с предметной, игровой, изобразительной, конструктивной деятельностью, элементарным трудом.

5. *Принцип дифференцированного подхода к воспитанию и обучению.* Группа глухих и слабослышащих дошкольников характеризуется большой разнородностью по состоянию слуха, речи, уровню интеллектуального развития. Дифференцированный принцип предполагает учет структуры нарушений при организации воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха. Прежде всего, в соответствии с этим принципом, проводится дифференцированное воспитание глухих и слабослышащих.

6. *Принцип формирования речи как средства общения.* В системе формирования речи глухих одним из важнейших является принцип обучения языку как средству речевого общения (С. А. Зыков, Б. Д. Корсунская, Л. П. Носкова (8) и др.). Этот принцип связан с необходимостью формирования у детей с нарушениями слуха потребности в речевом общении, в овладении

необходимыми для этого речевыми средствами, создании слухо-речевой среды, обеспечивающей возможности речевой практики в семье, в дошкольном учреждении. На принципе коммуникативной направленности развития речи построен весь процесс коррекционно-воспитательной работы.

7. *Принцип развития слухового восприятия* предполагает максимальное развитие остаточного слуха в процессе активного использования звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования.

На наш взгляд, коррекционная работа по формированию связного высказывания повествовательного и описательного характера у старших дошкольников с нарушениями слуха посредством моделирования должна включать два этапа- подготовительный и основной.

Цель первого (подготовительного) этапа состоит в ознакомлении и усвоении знаково-символического языка схем-моделей. Здесь необходимо отрабатывать общие навыки работы с моделями. Дети должны постепенно знакомиться с графическим способом представления информации - схемой-моделью, узнавать и запоминать её знаково-символический язык в виде схематических и стилизованных изображений, а также сами работать с моделью.

Для реализации данной цели мы рекомендуем проведение игр и упражнений для ознакомления и усвоения знаково-символического языка схем-моделей, которые представлены в Таблице 2.8 и ПРИЛОЖЕНИИ 3.

Таблица 2.8

Игры и упражнения для ознакомления и усвоения знаково-символического языка схем-моделей

№ п/п	Название упражнения	Цель
1.	Упражнение «Разъяснялки»	объяснение детям с нарушениями слуха значений стилизованных и схематических изображений.
2.	Дидактическая игра «Отличи и	формирование у детей с нарушениями

	расскази»	слуха умений сопоставлять стилизованные картинки, находить в них отличия.
3.	Игра «Подзорная труба»	развитие у детей с нарушениями слуха умения выделять объекты, находящиеся на картине и сопоставлять их к соответствующим схематическим изображениям.
4.	Игра «Фотограф»	формирование у детей с нарушениями слуха умения моделировать объекты, находящиеся на картине.
5.	Игра «Домик»	развитие воображения и умения сочинять собственную историю.

Цель второго (основного) этапа состоит в формировании у старших дошкольников с нарушениями слуха умения составлять рассказ с использованием схем-моделей.

На этом этапе ставятся следующие задачи: учить детей создавать смысловую основу для повествовательного рассказа цепочной организации с использованием вариативных схем-моделей, выбирать развитие сюжета из предлагаемых в схеме вариантов; учить включать дополнительные творческие элементы рассказа по свёрнутой вариативной схеме-модели, придумывая начало и конец рассказа; учить составлять описательный рассказ по сериационным моделям.

Одна схема-модель рассчитана на одну тематическую неделю, в течение которой у детей с нарушениями слуха активно отрабатывается лексический словарь по одной из программных тем, закрепляются обобщающие понятия, различные грамматические категории, формируется словотворчество, например, появляется умение составлять предложения со сравнительными оборотами. Другими словами, у детей происходит «полисенсорное собирание рассказа».

У каждого ребёнка есть возможность выбрать вариант развития сюжета. Варианты, представленные в схеме-модели, помогают творчески

комбинировать различные ситуации, способствуют возникновению у ребёнка новых мыслей и идей.

Для реализации данной цели и задач мы рекомендуем проведение игр и упражнений для умения составлять рассказ с использованием схем-моделей, которые представлены в Таблице 2.9 и ПРИЛОЖЕНИИ 4.

Таблица 2.9

Игры и упражнения для составления рассказа с использованием схем-моделей

№ п/п	Название упражнения	Цель
1.	Упражнение «Овощное рагу»	развитие умения рассказывать по предложенной схеме-модели.
2.	Пересказ логопедической сказки «Оса, которая любила кусаться» В. Воиной	формирование навыка последовательного и связного высказывания.
3.	Игра «Корзинка с фруктами»	формирование умения составлять описательный рассказ по предложенной модели.
4.	Игра «Внимание! Розыск!»	формирование умения описывать внешность человека, используя метод наглядного моделирования.
5.	Игра «Зашифровка»	формирование умения моделировать разнообразные объекты.
6.	Игра «Угадай и расскажи»	формирование умения рассказывать сказку по модели.

После овладения играми и упражнениями мы рекомендуем обучать составлению историй, сказок, рассказов самими детьми, используя наглядные модели и схемы. Здесь рекомендуется включать в работу с детьми разные игры, упражнения, задания на развитие воображения, которые помогают детям стать

свободнее, избегать готовых образцов, шаблонов, и подталкивают к поиску собственных оригинальных решений, к свободному их высказыванию.

Разыгрывать с моделями-заместителями можно такие сказки, как «Колобок», «Кот, Петух и Лиса», «Лиса и Рак», «Волк и козлята», «Заяц, Лиса и Петух», «Маша и Медведь». Для раскрытия структуры сказки, развития способности выделять наиболее существенные моменты, можно использовать разные виды наглядных моделей.

Наиболее простой вид наглядных моделей – *модель сериационного ряда*. Она выглядит как постепенно увеличивающиеся полоски разной величины. Например, чтобы разыграть сказку «Репка» нужен жёлтый кружок (репка) и шесть полосок разной длины для персонажей. Вместе с детьми можно обсудить, кого из героев произведения должна замещать та или иная полоска. Затем, когда эту часть работы дети успешно осваивают, уместно предложить самим раскладывать заместители в нужном порядке.

После овладения детьми сериационным рядом, можно использовать *двигательное моделирование*. Для этого вида моделирования характерна следующая особенность: педагог рассказывает сказку, а дети производят все необходимые действия. Предварительно к сказкам готовятся круги одинакового размера, но разных цветов, каждый из которых обозначает конкретный персонаж. Например, к сказке «Колобок» необходимы следующие круги: жёлтый (колобок), белый (заяц), серый (волк), коричневый (медведь), оранжевый (лиса) .

При проведении подобных занятий важно, чтобы ребёнок понимал принцип замещения. Поэтому до начала занятия следует обсудить, какой круг и почему замещает какого-либо героя сказки. Ребёнок может применять заместители на основе цвета, характерного для внешнего вида персонажа. Если брать за основу соотношение величин героев (например, в сказке «Теремок»), тогда заместителями будут полоски разной длины. Возможно также

использование символики цвета, когда положительный герой обозначается светлыми тонами, а отрицательный – тёмными (например, Баба Яга или Злой Волк могут обозначаться чёрным кругом, а Добрый Молодец – белым).

Важно отметить, что дети должны не просто придумывать, свободно фантазировать, а решать задачу с вполне определёнными условиями. На этом этапе работы ребята должны научиться представлять предметы, отталкиваясь только от одного видимого признака. Детям можно предложить от имени художника дорисовать картину. На листе бумаги должен быть схематично изображён человек. Детям предлагается придумывать про человека, а педагог должен зарисовывать всё, что дети предложат. После окончания изобразительной части работы, мы рекомендуем предложить задание: придумать про мальчика любую историю. Позже можно давать задания: придумать грузовую машину и того, кто на нем едет и рассказать, куда он однажды поехал и что, потом случилось; а также про цветок и бабочку, поезд и котёнка и др.

Таким образом, дети учатся придумывать собственные истории и сказки, у многих отмечается оригинальность, развёрнутость сюжета, последовательность изложения.

Кроме того, можно использовать карты-схемы и символы для обучения составлению описательных рассказов об овощах, фруктах, одежде, посуде, временах года. На первых порах при составлении рассказов предлагается карточку с описываемым предметом передвигать от пункта к пункту. Это делается для облегчения выполнения задания, так как детям легче описывать предмет, когда он непосредственно видит нужный пункт карты-схемы рядом с описываемым предметом. Затем можно их отделить друг от друга: держать карточку с описываемым предметом в руке и рассказывать по порядку в соответствии с пунктами карты-схемы.

Так же для того, чтобы повысить интерес к изучаемым материалам, для усвоения принципов замещения и для развития воображения детям

предлагается задание придумать рассказ, используя ленту-схему. На ленте-схеме, расположенной горизонтально или вертикально, изображаются по порядку символы обозначающие:

Примерная схема для составления рассказа о человеке:

1. Имя.
2. Во что одет.
3. Кто по профессии.
4. Чем любит заниматься в свободное время.
5. К кому в гости собирается.
6. Что подарит и как выглядит подарок.

Примерная схема для составления рассказа о животных:

1. Кличка.
2. Внешний вид.
3. Поведение (повадки).
4. Что любит есть.
5. Как с ним можно играть.

Эти схемы можно использовать и для развития воображения. Но в место рассказа о реальном человеке можно предложить составить рассказ о каком-нибудь сказочном герое, а вместо животного предложить сказочный персонаж.

Другим заданием, где используется символика в данном виде деятельности, является шифровка различных объектов (домашних и диких, хищных и травоядных животных; овощей и фруктов). Для выполнения задания сначала следует выделить признаки и свойства, которые будут зашифрованы и вместе с детьми, придумать несложные символические обозначения.

При пересказе с использованием серии сюжетных картин вспомогательными средствами являются текст, дающий детям необходимое лексико-грамматическое наполнение речи, а также значительная наглядность, облегчающая построение высказывания и его плана. В пересказе по опорным сигналам должны использоваться схематические картинки. Опорные картинки,

являясь визуальным планом, направляют процесс связного высказывания, речевые средства которого обеспечивает текст рассказа.

Перед тем как начать работу, мы рекомендуем познакомить детей со значением обозначений, используемых на схеме, и приучить их строго следовать той последовательности, которая предлагается именно в ней. Педагогу следует подобрать игрушки, предметы посуды, овощи, фрукты и т.д., необходимые для составления описательного рассказа.

Как известно, выделение существенных признаков заданного предмета по воображению вызывает затруднения у детей с нарушениями слуха. Опора на схему и возможность пощупать, понюхать, постучать предметом помогает детям выстраивать связный рассказ.

Составлению описательного рассказа о времени года должна обязательно предшествовать подготовительная работа, которая проводится воспитателями на прогулках и в свободное от занятий время. Это систематические наблюдения за состоянием природы и погоды, за их изменением.

Мы считаем, что использование схем при составлении описательных рассказов должно заметно облегчить дошкольникам данной группы овладение этим видом связной речи. Кроме того, наличие зрительного плана делает такие рассказы четкими, связными, полными, последовательными. Эти же и аналогичные им схемы используют для составления не только описательных, но и сравнительных рассказов, придумывания загадок о предметах, а также в таком важном и сложном разделе работы, как обучение детей самостоятельной постановке вопросов.

В любой системе обучения должно присутствовать поступательное движение от простого к сложному. В старшей группе рекомендуется брать тексты, содержание которых более насыщено, а объём увеличен по сравнению с аналогичным в предыдущем году. То же можно сказать и о серии сюжетных картин.

Обучая детей *творческому рассказыванию*, важно особое внимание уделять самому построению занятий, независимо от того, какая основная их цель. При планировании занятий желательно включать в них диалоги (как со взрослыми, так и с детьми) и проблемные ситуации. Организация занятия в диалогической форме, с одной стороны, обеспечивает разнообразие высказываемых точек зрения, вариативность рассказов, взаимодействие детей в развёртывании единого сюжета, а с другой – даёт возможность реализоваться потребности детей в общении со взрослым. Диалогическое ведение занятия помогает педагогу понять ребёнка, услышать язык эмоционального сообщения. При данной форме ведения занятия ребёнку предоставляется возможность создать нечто новое, придумать, предположить и реализовать это.

Важной составляющей занятия является также создание проблемной ситуации – в практической, игровой, двигательной и даже речевой деятельности, что активизирует творческое воображение ребёнка, любопытство, любознательность. При этом предполагается не только создание новых образов на основе имеющегося опыта, но и их воплощение во внешнюю форму: словотворчество, придумывание рифмы, загадок, продолжение стихов, рассказов.

Для организации работы с использованием метода наглядного моделирования необходимо знать принципы составления и использования схем:

1. Цвет. В первом квадрате нарисованы красное, желтое, синее и зеленое цветовые пятна. Важно, чтобы они не имели четкой, узнаваемой детьми формы, тогда внимание лучше концентрируется на цвете и не происходит смешения понятий цвет - форма.
2. Форма. Во втором квадрате изображены геометрические фигуры. Их не раскрашивают, чтобы внимание детей концентрировалось на их форме. Если форма описываемой игрушки сложная (кукла, луноход, медведь), этот пункт в

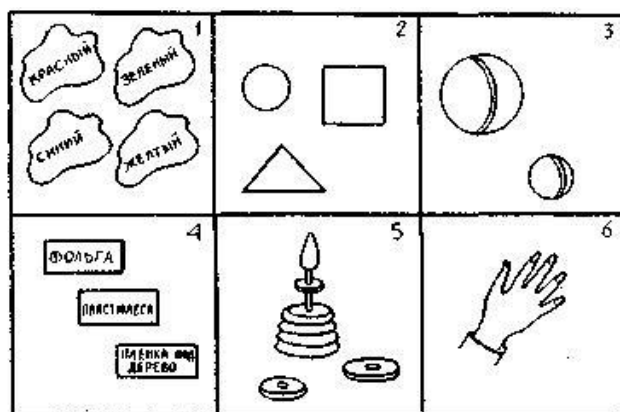
рассказах детей опускается, а соответствующая часть схемы закрывается листом белой бумаги.

3. Величина. В квадрате нарисованы 2 игрушки контрастной величины, например большой и маленький мячи. Детям напоминают, что, характеризуя величину предмета, кроме понятия «большой - маленький», надо использовать понятия «высокий - низкий», «длинный - короткий», «широкий узкий», «толстый - тонкий».

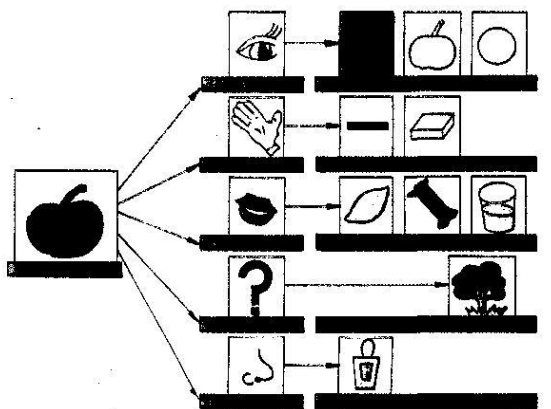
4. Материал. На эту часть листа наклеены 3 прямоугольника одинакового размера из металлической фольги, пластмассы и пленки «под дерево». Они изображают соответственно металл, пластмассу и дерево.

5. Части игрушки. Несколько колец пирамидки нарисованы отдельно. Если игрушка цельная, на части не разбирается (мяч, кубик), этот пункт в рассказах детей опускается, а на рисунке закрывается листком белой бумаги. Причем закрывать нужно только на одном-двух занятиях, чтобы впоследствии дети сами приучались выбирать из схемы нужные пункты в соответствии с особенностями игрушек.

6. Действия с игрушкой. Изображена кисть руки с разведенными пальцами. Поскольку манипуляции с игрушками могут быть самыми разнообразными, важно при объяснении этого пункта детям использовать антонимы и другие приемы расширения глагольного словаря детей.



Мы рекомендуем в работе с дошкольниками с нарушениями слуха при рассмотрении предметов использовать сенсорно-графическую схему В.К. Воробьевой (3), отражающую сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный, вкусовой) и сами признаки. Эта схема помогает определять способы сенсорного обследования предмета и закреплять результаты обследования в наглядном виде. Образец работы с использованием схемы представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 5.



Как вариант, при описании других объектов (игрушки, одежда, посуда, животные, времена года и др) мы рекомендуем применять модели Т.А.Ткаченко, которые представлены нами в ПРИЛОЖЕНИИ 6.

Выводы по второй главе

Анализ критериев оценки по уровням связного высказывания дошкольников с нарушениями слуха после констатирующего эксперимента показал, что для старших дошкольников характерен недостаточный, низкий и удовлетворительный уровни сформированности связного высказывания.

Следует отметить, что у детей состояние связной речи характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций. Дети испытывают большие трудности, а некоторые не умеют распространять предложения, самостоятельно конструировать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Связная речь у детей сформирована недостаточно для данного возраста. Она требует большего словарного запаса и развития навыков согласованности слов в предложениях, использование различных способов межфразовой связи. Нарушено согласование прилагательных с существительными, числительных с существительными. В структуре сложноподчиненных предложений наблюдаются пропуски как главных, так и второстепенных членов, разрыв главных и придаточных предложений, нарушения порядка слов в предложениях.

В самостоятельной речи отмечаются трудности программирования, фрагментарность, ограниченность в использовании языковых средств, недостаточная сформированность навыков передачи композиции текста. При составлении рассказа по картинке требуется помощь со стороны взрослых. Рассказы детей сводятся к простому перечислению изображенных на сюжетной картине предметов и действий. Дети пытаются использовать конструкции сложных предложений.

Все это в совокупности позволяет оценивать их развитие как развернутую речь с элементами недоразвития связной речи.

На основе полученных результатов, нами были разработаны методические рекомендации, направленные на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха посредством использования метода наглядного моделирования.

Мы предлагаем использовать в коррекционной работе 2 этапа- подготовительный и основной. Цель подготовительного этапа- ознакомление и усвоение знаково-символического языка схем-моделей. Целью основного

является формирование у старших дошкольников с нарушениями слуха умения составлять рассказ с использованием схем-моделей. Нами разработаны методические рекомендации по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями слуха.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволяет отметить, что связная речь – смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Главная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

Развитие речи представляет собой сложный многообразный и достаточно длительный процесс, с одной стороны это процесс общения взрослого и ребенка, с другой – процесс развития предметной и познавательной деятельности. Поэтому развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка как с сохранным развитием, так и с нарушениями слуха и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи дошкольников с нарушениями слуха можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком.

У слабослышающих детей в речевом развитии отмечаются следующие особенности: недостаточное развитие артикуляционной моторики, уровень трудности при восприятии речи, особенности просодической стороны речи, нарушения лексико-грамматического строя, а также своеобразие письменной речи.

У старших дошкольников с нарушениями слуха состояние связной речи характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций. Дети испытывают большие трудности, а некоторые не умеют распространять предложения, самостоятельно конструировать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

На основе результатов проведенных нами диагностик, мы можем сделать вывод, что связная речь у детей сформирована недостаточно для данного возраста. Она требует большего словарного запаса и развития навыков

согласованности слов в предложениях, использование различных способов межфразовой связи. Нарушено согласование прилагательных с существительными, числительных с существительными. В структуре сложноподчиненных предложений наблюдаются пропуски как главных, так и второстепенных членов, разрыв главных и придаточных предложений, нарушения порядка слов в предложениях.

В самостоятельной речи отмечаются трудности программирования, фрагментарность, ограниченность в использовании языковых средств, недостаточная сформированность навыков передачи композиции текста. При составлении рассказа по картинке требуется помощь со стороны взрослых. Рассказы детей сводятся к простому перечислению изображенных на сюжетной картине предметов и действий. Дети пытаются использовать конструкции сложных предложений.

На основе полученных результатов, нами были разработаны методические рекомендации, направленные на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха посредством использования метода наглядного моделирования.

Мы предлагаем использовать в коррекционной работе 2 этапа-подготовительный и основной. Цель подготовительного этапа- ознакомление и усвоение знаково-символического языка схем-моделей. Целью основного является формирование у старших дошкольников с нарушениями слуха умения составлять рассказ с использованием схем-моделей. Нами разработаны методические рекомендации по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями слуха.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что поставленные задачи решены, цель нашего исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1988. 125 с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Дошкольная психология: Учебное пособие для педучилищ. - М.: Просвещение, 2008. 335 с.
3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь, - 5-е изд., [Текст] / Л.С. Выготский - М.: Изд-во "Лабиринт", 1999. 352с
5. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. [Текст] / Л.С. Выготский // Учебник для вузов. Специальная литература. // - СПб.: Лань., 2003. 656с.
6. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу [Текст] / В.П. Глухов // Дефектология. - 1989. - № 1. с.69-76.
7. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. 1994, № 4.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 471 с.
9. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 260 с.
10. Головчиц Л.А. Развитие речи слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении // Дефектология. - 1996. - № 4. с. 15-21
11. Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы. // Дефектология. - 1999. - №5. с. 52-70.

12. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. Пособие для учителя. - М.: Педагогика, 1976. 216 с.
13. Зикеева, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений. [Текст] / А.Г. Зикеева // Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Академия, 2000. 200 с
14. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. 336 с
15. Коровин К.Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе // Дефектология. - 2002. - №3. с. 21-24.
16. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. - М.: Просвещение, 1969. 268 с.
17. Леонгард Э. И. Неслышащие дети в мире слышащих. / Особый ребёнок: исследования и опыт помощи. / Под ред. А. А. Цыганок. - М.: ЦПП, 1998. 210с.
18. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. - 3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. с. 287
19. Носкова Л.П., Головниц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: Учебное пособие для вузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 266 с.
20. Основы специальной психологии/ Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия, 2003. 480 с.
21. 40Специальная педагогика/ Под ред. Н.М. Назаровой. М.: Академия, 2004. 400 с.
22. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психологические труды. - 2-е изд., стер. - М.: Воронеж, 2007. 416 с.
23. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М., Просвещение, 1988. 276 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1**Таблица 2.1.****Список и состояние слуха детей**

Фамилия, имя	Степень снижения слуха	Причины снижения Слуха
1. Розалия К.	II ст. т/у	наследственная т/у
2. Настя О.	III-IV ст. т/у	приобретенная (лечение антибиотиками)
3. Соия П.	IV ст. т/у	приобретенная (лечение антибиотиками)
4. Вероника Б.	IV ст. т/у	приобретенная (лечение антибиотиками)
5. Аида Б.	III ст. т/у	неизвестны
6. Никита Т.	I ст. т/у	приобретенная (лечение антибиотиками)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2
Таблица 2.2

Схема оценки уровня выполнения заданий на составление фразовых высказываний (по В. П. Глухову)

Уровень выполнения задания	Составление фраз по картинкам с Изображением простых действий	Составление фраз-высказываний по 3-м предметным картинкам	Оценка в баллах
«удовлетворительный»	<p>Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание. Все варианты задания (5 или 6 фраз) выполнены на уровне, соответствующем Указанным характеристикам.</p>	<p>Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание. Также оценивается вариант отображения вероятной предметной ситуации в виде короткого текста.</p>	5 баллов
«Средний»	<p>Адекватная по смыслу фраза имеет один из Перечисленных недостатков: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка Слов в словосочетаниях; г) длительные паузы с поиском нужного слова</p>	<p>Имеются отдельные недостатки (см. в графе слева) в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации</p>	4 балла
«Недостаточный»	<p>Сочетание указанных недостатков информативности и лексико-Грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или</p>	<p>Фраза составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание</p>	3 балла

	большинства) вариантов Задания		
«Низкий»	Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. Не все варианты задания выполнены	Ребенок не смог составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания	2 балла
Задание выполнено неадекватно	Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке	Предложенное задание не выполнено. Ребенок правильно называет изображенные на картинках предметы, но составить фразу-высказывание с их использованием не может	1 балл

Таблица 2.3

**Схема оценки уровня выполнения
пересказа, рассказа по сюжетным картинкам
и рассказа из личного опыта (по В. П.
Глухову)**

Уровень выполнения задания	Пересказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из личного опыта
I – «хороший» (4 балла)	Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются	Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).	Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту.

	грамматические нормы родного языка.		
II- «удовлетворительный» (3 балла)	Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.	Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку; достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом ненарушающие смыслового соответствия рассказа). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построение фраз.	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения (ошибки в построение фраз, в употреблении глагольных форм и т .д.)
III «недостаточный» (2 балла)	Используются повторные наводящие вопросы).Связность значительна нарушена.Отмечаются пропуски частей текста, смысловые	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов .Резко нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает	Отсутствуют один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет собой простое перечисление предметов и информативность
	ошибки. Нарушена последовательность изложения .Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств	смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.	рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность высказывания. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие грамматизмы.
IV «низкий» (1 балл)	Пересказ составлен по наводящим вопросам. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связного воспроизведения	Рассказ составлен с припимбнением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку/конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.	В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий (без детализации);отмечается крайняя бедность содержания;

текста, единичные смысловые несоответствия.	нарушение связности речи; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.
---	---

Таблица 2.4

**Схема оценки уровня
выполнения рассказа-описания и
рассказа на тему или продолжение по
данному началу (по В. П. Глухову)**

I – «хороший» (4 балла)	В рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначения. Соблюдается логическая последовательность в описании признаков предметов, смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа. Используются различные средства словесной характеристики предмета.	Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме (данному началу), доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам.
II – «удовлетворительный» (3 балла)	Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечается единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков предметов, смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказывания.	Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования. Существуют некоторые языковые трудности в реализации замысла.
III – «недостаточный» (2 балла)	Рассказ составлен по наводящим вопросам, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечается: незавершенность ряда микротем, возвращение к	Рассказ составлен при использовании повторных наводящих вопросов. Отмечается отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную

	<p>ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.</p>	<p>целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения. Связность изложения нарушена.</p>
<p>IV– «низкий» (1 балл)</p>	<p>Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств, признаков. Не отмечается логически обусловленной последовательности: простое перечисление отдельных признаков и детали предмета носит неупорядоченный характер. Выявляются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.</p>	<p>Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, схематичен; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования, допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Игры и упражнения для ознакомления и усвоения знаково-символического языка схем-моделей

1. Упражнение «Разъяснялки».

Цель: объяснение детям значений стилизованных и схематических изображений.





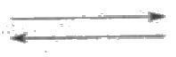


Задачи:

- 1) учить детей осознавать значение символов, соотносить словесный материал со знаково-символическим языком изображений, используемых в схемах-моделях;
- 2) развивать зрительное восприятие, произвольную память и внимание, формировать наблюдательность.

Детям предлагаются схемы-модели; воспитатель вместе с детьми рассматривает их и называет, что или кто изображён на схеме-модели, что может означать данный знак или символ.

Задания предлагаются по сериям в порядке их усложнения: сначала стилизованные изображения людей – героев рассказов, затем схематические изображения времён года и частей суток и наконец, схематические (условные) изображения некоторых действий и связей между ними.

СХЕМЫ-МОДЕЛИ ДЛЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «РАЗЪЯСНЯЛКИ»

Примерный перечень изображений	Примерный лексический материал
	Мама (бабушка, старшая сестра), папа (дедушка, старший брат), ребёнок (дочка или сын) — семья
	Зима, весна, лето, осень — поры года
	Утро (солнце всходит), день, полдень (солнце высоко в небе) — части суток
	Первый рисунок означает, что кто-то говорит, второй — что кто-то думает, или представляет, или мечтает о чём-нибудь
	Стрелки означают, что события в рассказе оказывают влияние друг на друга
	Стрелки означают путаницу
	Знак вопроса означает, что кто-то чего-то не знает, или соответствует вопросам «Почему?», «Зачем?»

2. Дидактическая игра «Отличи и расскажи».

Цель: формирование у детей умений сопоставлять стилизованные картинки, находить в них отличия.

Задачи:

- 1) учить детей анализировать наглядный материал со знаково-символическим характером, осознавать значение символов;
- 2) упражнять детей в употреблении грамматических форм и составлении связных высказываний, объясняя, в каких ситуациях может оказаться герой рассказа;
- 3) формировать умение творчески комбинировать различные речевые ситуации;
- 4) продолжать развивать наблюдательность, зрительное восприятие, внимание и воображение.

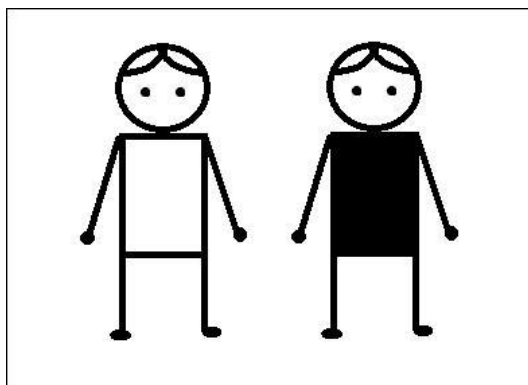


Рис. 1. Стилизованные картинки на сравнение

Вначале образец объяснения ситуации даёт педагог. Например:

- 1) один ребёнок разделся, снял рубашку, приготовился мыться, он будет ложиться спать; другой ребёнок ещё одет;

2) один ребёнок одет в белую рубашку, другой ребёнок – в цветную (красную, синюю и т. д.).

Затем дети сопоставляют стилизованные картинки (рис.1), находят в них отличия, придумывают, в каких ситуациях могут оказаться герои рассказа.

3. Игра «Подзорная труба».

Цель: развитие у детей умения выделять объекты, находящиеся на картине и сопоставлять их к соответствующим схематическим изображениям.

Детям предлагается картина А. Серебрякова для рассматривания и сконструированная из бумаги «подзорная труба». Дети по очереди наводят глазок «подзорной трубы» на любой объект и называют его. Затем дети подбирают к каждому названному объекту картины его схематическое изображение. Побеждает тот, кто назовет наибольшее количество объектов на картине



Цель: формирование у детей умения моделировать объекты, находящиеся на картине.

Детям предлагается рассмотреть внимательно картину А. Серебрякова. Затем дети выбирают один объект из картины, и схематически зарисовывают его, как бы его фотографируя.

5. Игра «Домик»

Цель: развитие воображения и умения сочинять собственную историю. Детям предлагается смоделировать на бумаге домик. Затем этот домик вывешивается на доску и дети по очереди рассказывают об этом домике (кто в домике живет, где он стоит, что есть внутри домика, что с ним однажды случилось и т.д.).

1. Упражнение «Овощное рагу».

Цель: развитие умения рассказывать по предложенной схеме-модели.

На ковре раскладываются муляжи разных овощей. Педагог предлагает

детям собрать овощи и приготовить из них овощное рагу. Но перед тем, как начать готовить рагу, нужно рассказать о каждом овоще с опорой на схему-

модель по теме: «Овощи» (рис.2).

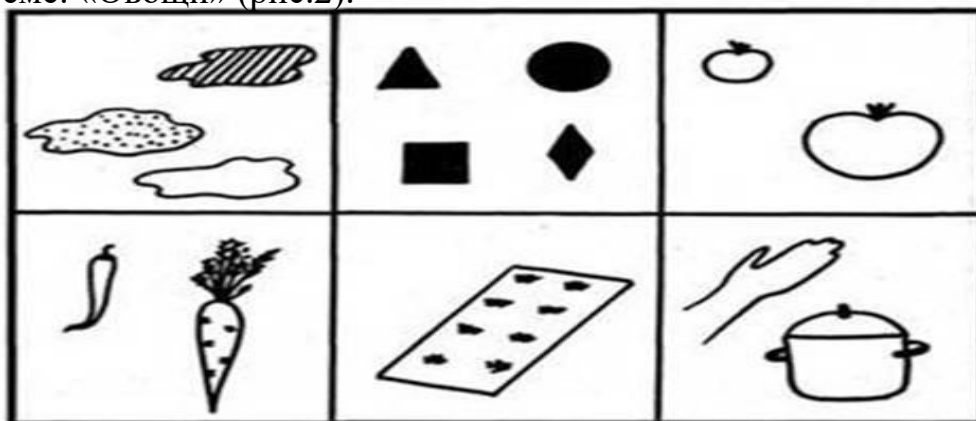


Рис. 2. Схема-модель по теме: «Овощи»

1. Какого цвета овощ?
2. Какой он формы?
3. Какого размера?
4. Какой он по вкусу?
5. Где этот овощ растет?
6. Что можно из него приготовить?

2 Пересказ логопедической сказки «Оса, которая любила кусаться» В. Волиной.

Цель: формирование навыка последовательного и связного высказывания.

Ребенку читается сказка (Параллельно с этим ребенок выкладывает картинную модель сказки, выбирая картинки произвольно. После этого логопед ребенку задает вопросы по содержанию сказки. Логопед моделирует отрывки сказки, ребенок пересказывает текст, подходящий определенному отрывку. В конце ребенок пересказывает сказку полностью по модели.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ СКАЗКА В. ВОЛИНОЙ «ОСА, КОТОРАЯ ЛЮБИЛА КУСАТЬСЯ»

В нашем саду на кусте смородины осиное гнездо.

Там оса, она очень любит кусаться. Выйдет в сад девочка Соня. Оса сразу ее кусает. Соня бежит в дом и плачет. Выбежит в сад собака Спайк. Оса и его в нос укусит. Всем больно, а оса радуется. Тогда Сониная мама придумала. Она налила в миску сладкий смородиновый сок. Прилетела оса, попробовала сок и подумала:

Как вкусно! А я все время кусаю какие-то невкусные предметы. Не буду я больше кусаться. Лучше буду всегда пить этот сладкий сок. С тех пор мама каждый день наливает для осы сладкий сок. И оса больше никого не кусает.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ:

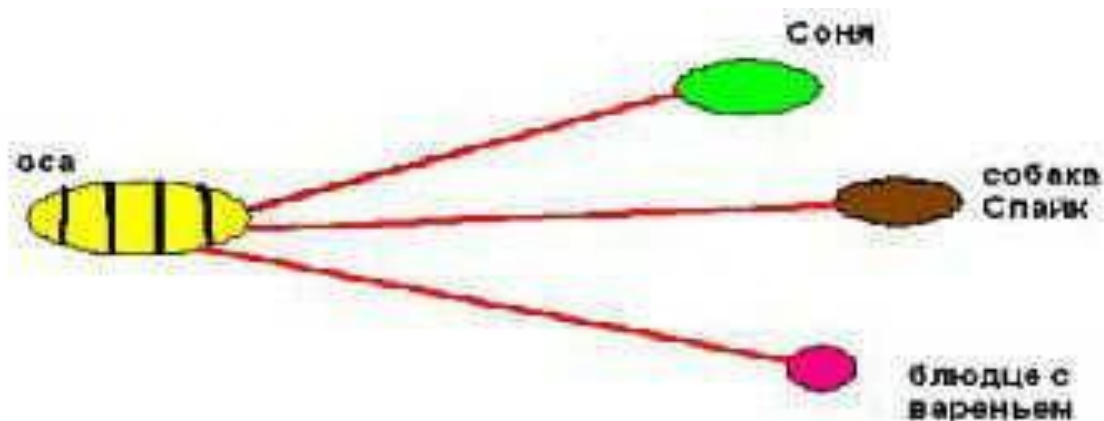
Где находилось осиное
гнездо? Кто жил в гнезде?

Почему все боялись
осу? Как можно
назвать осу?

Что придумала мама, чтобы отучить осу
кусаться? А что бы сделали вы?

Какое еще название можно придумать для сказки?

МОДЕЛЬ К ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ СКАЗКЕ В.ВОЛИНОЙ «ОСА, КОТОРАЯ ЛЮБИЛА КУСАТЬСЯ»



3. Игра «Корзинка с фруктами».

Цель: формирование умения составлять описательный рассказ по предложенной модели.

Ход игры: ребенок достает из корзинки фрукт и составляет об этом фрукте рассказ-описание, опираясь на схему. Схема в виде рисунка: название фрукта, форма, цвет, вкус, что из него можно приготовить.



Название Фрукта	Форма	Цвет	Вкус	Приготов

4. Игра «Внимание! Розыск!».

Цель: формирование умения описывать внешность человека, используя метод наглядного моделирования.

В игре участвует группа из 5-10 детей. Ведущий говорит: «Я разыскиваю друга!». Далее он, опираясь на схему-модель описывает внешность одного из игроков. Тот, кто догадается, о ком идет речь, становится ведущим.

Пол	Цвет глаз	Рост	Цвет волос	Одежда

5. Игра «Зашифровка».

Цель: формирование умения моделировать разнообразные объекты.

I вариант. Педагог предлагает одному из детей выбрать животного, которого нужно будет зашифровать. Ребёнок выбирает карточки-символы, отображающие отличительные признаки данного животного. Затем выкладывает их перед остальными детьми и они отгадывают животное.

II вариант. Кому-то из детей предлагается выйти из группы или отвернуться, а остальные дети сообща выбирают объект, который хотят зашифровать и раскладывают карточки-символы с соответствующими ему признаками. Вернувшемуся ребёнку предлагается отгадать что зашифровано.

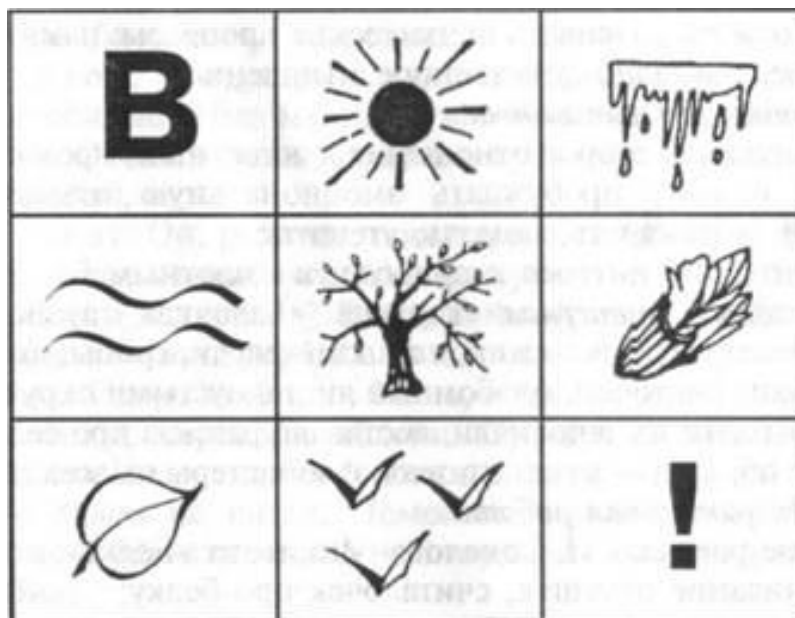
III вариант. Воспитатель называет или показывает объект (сезон) и выкладывает карточки-символы с соответствующими признаками, но здесь специально допускает ошибку. Дети должны исправить её.

IV вариант. Педагог называет признаки объекта (сезона), дети схематично зарисовывают их. Затем, глядя на свои рисунки, отгадывают зашифрованный объект (сезон).

6. Упражнение «Когда это бывает».

Цель: формирование умения составлять рассказ о временах года с опорой на схемы-модели.

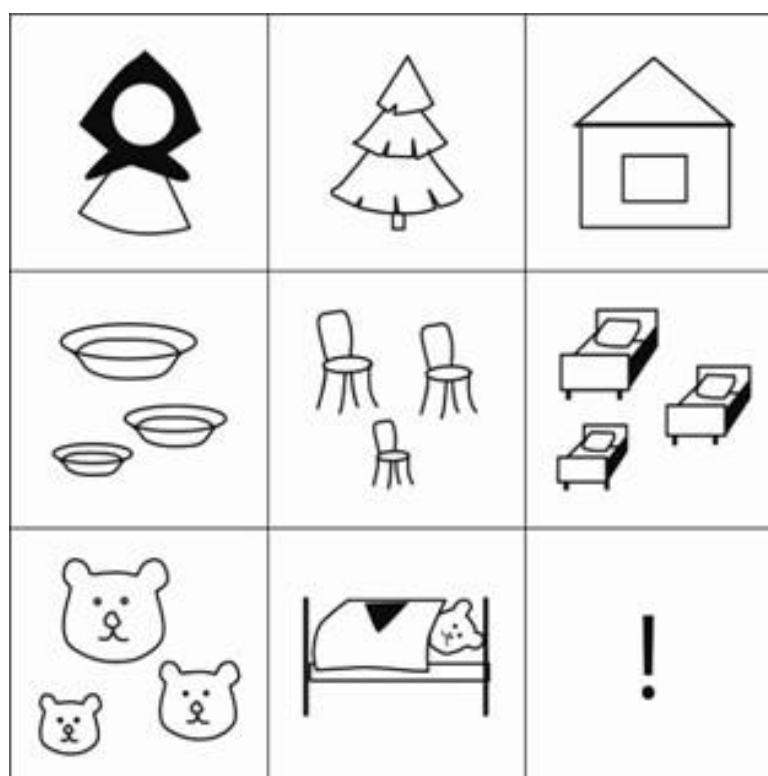
Педагог детям показывает схематичные изображения изменений в природе в разное время года, задача детей – разгадать сезон и рассказать об этом сезоне по схемам-моделям.

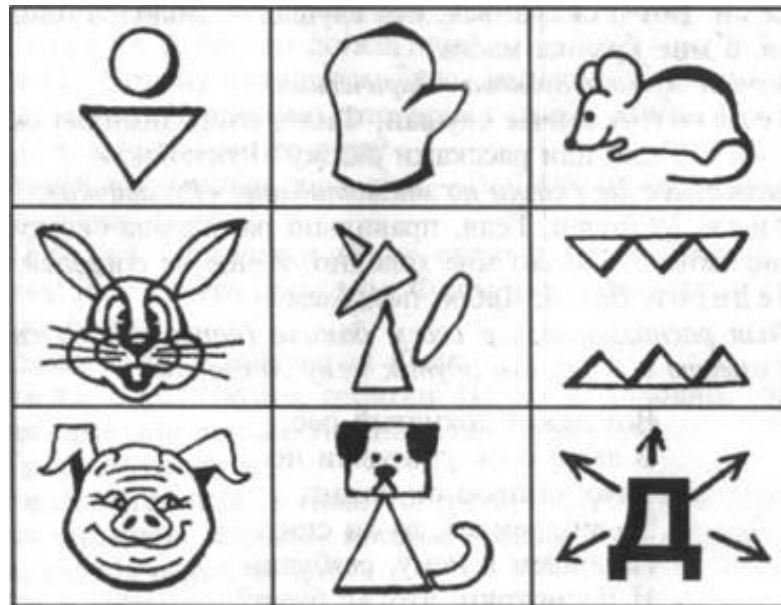


7. Игра «Угадай и расскажи».

Цель: формирование умения рассказывать сказку по модели.

Детям предлагается рассмотреть модель знакомой им русской народной сказки «Три медведя» но название сказки не озвучивается. Задача детей: узнать сказку и рассказать ее по предложенной модели.

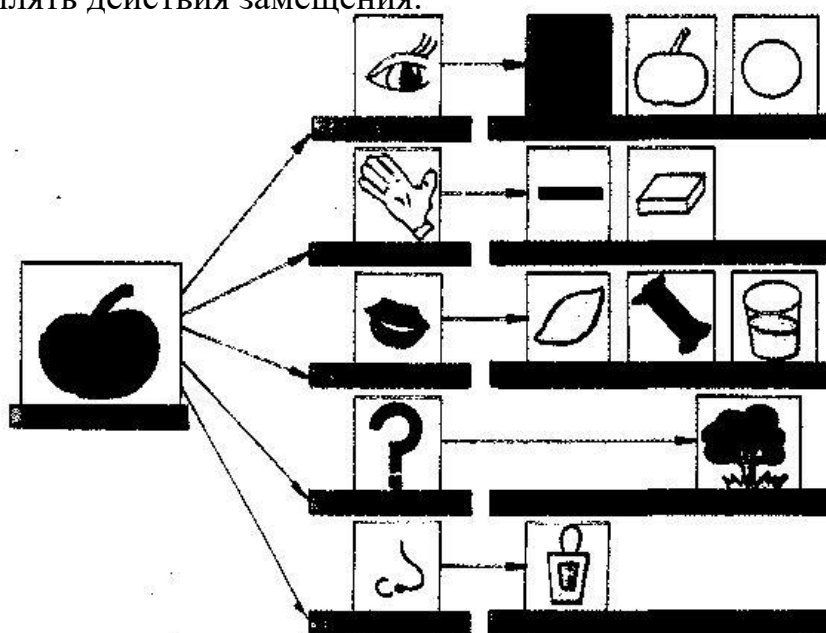




ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Сенсорно-графическая схема В.К. Воробьевой

Эта схема помогает определять способы сенсорного обследования предмета и закреплять результаты обследования в наглядном виде. Схема составляется в ходе обследования, поэтому дети имеют возможность закреплять действия замещения.



- Что нам помогает увидеть яблоко – его цвет, форму, величину? Правильно, глаза (помещаем на табло карточку с изображением глаза).
 - Мы посмотрели на яблоко и увидели, что оно... (красного цвета).⁶⁷
 - Найдите карточку, обозначающую красный цвет, поставьте ее в этот карманчик.
 - Что еще мы узнаем о яблоке, если внимательно посмотрим на него?
 - Верно, какое оно по форме: круглое, треугольное или овальное?
 - Выберите нужную карточку и вставьте ее в схему.
- (Таким же образом на схеме размещались соответствующие символы величины.)
- Мы увидели глазами, что яблоко красное, круглое, большое. Повторите, что мы увидели?».

(Фразу «Яблоко красное, круглое, большое» дети повторяют несколько раз).

Затем детям предлагают закрыть глаза и по запаху определить местонахождение яблока.

- Что помогает определить запах яблока? (Предлагается разместить на схеме карточку с изображением носа)

- Что можно сказать про яблоко? Какое оно?

- Оно... (при необходимости помочь) душистое, ароматное.

- Давайте повторим вместе: яблоко душистое, яблоко ароматное.

- Подумайте, какой карточкой можно обозначить этот признак?» (Рассматриваются различные символы, выбирается изображение флакона духов, условно обозначающего аромат, запах яблока)

- Погладьте яблоко рукой. Что мы узнали о яблоке? Какое оно? (Гладкое).

- А если надавить на него рукой? Мягкое яблоко или твердое? С помощью чего мы узнали, что яблоко гладкое, твердое?»

(Размещают картинку, изображающую руку, и символы, обозначающие признаки «гладкий», «твердый»)

- Что мы должны сделать, чтобы узнать, какое яблоко на вкус? Правильно, надкусить его, попробовать яблоко разрезается, дети пробуют его.

Схема дополняется изображением рта и символами вкуса: кислое обозначается изображением лимона, а сладкое – конфеты).

- Что еще вы узнали о яблоке? Чем наполнился ваш рот, когда вы разжевали яблоко?(Соком?)

- Какое яблоко?» (Сочное.)

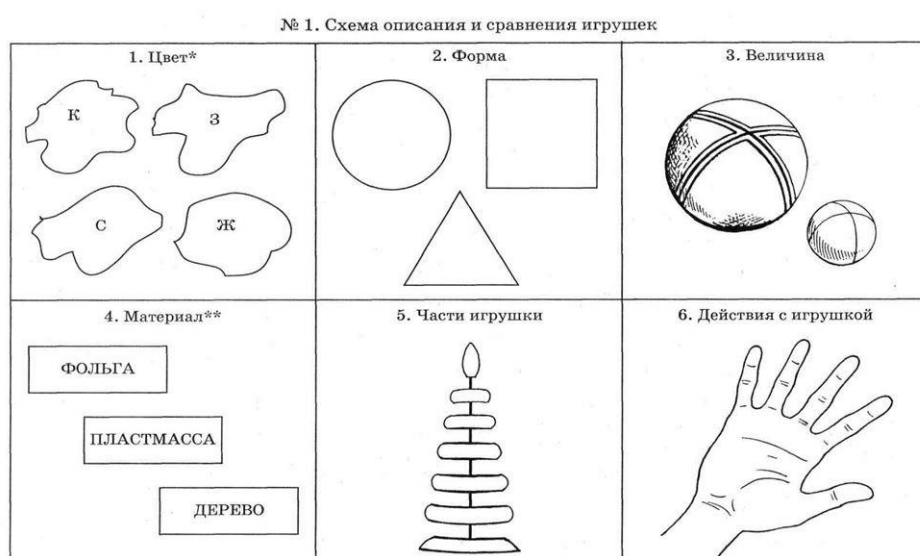
Дети подбирают символ, обозначающий сочность (стакан с соком), и дополняют им схему.

- Это знак вопроса. К какой группе предметов можно отнести яблоко?

- Правильно, к фруктам. Какой карточкой обозначим это?
- Изображение дерева напомним нам, что яблоко относится к фруктам.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6


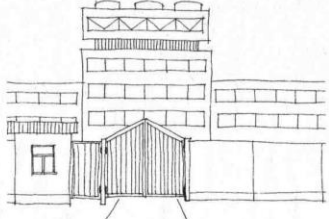

Схемы Т.А. Ткаченко



* Обозначения К, З, С, Ж соответствуют цветам: красный, синий, зеленый, желтый.

** Материал. На указанные прямоугольники накладываются фрагменты соответствующих материалов.

№ 6. Схема описательного и сравнительного рассказа о профессиях людей

<p>1. Название профессии</p> 	<p>2. Место работы</p> 
<p>3. Что делает человек данной профессии</p> 	<p>4. Что нужно для работы (инструменты и оборудование)</p> 