



МОСКОВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

Е. Г. Речицкая, Н. А. Белая

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
РАБОТА
ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Москва
2019

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»



Е. Г. Речицкая, Н. А. Белая

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Учебно-методическое пособие

МПГУ
Москва • 2019

УДК 376(075.8)
ББК 74.586я73
Р461

Рецензенты:

О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологического образования ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

Е. В. Кулакова, кандидат педагогических наук, доцент, декан дефектологического факультета Института детства МПГУ

Речицкая, Екатерина Григорьевна.

Р461 Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха : учебно-методическое пособие / Е. Г. Речицкая, Н. А. Белая. – Москва : МПГУ, 2019. – 124 с.

ISBN 978-5-4263-0814-5

В учебно-методическом пособии раскрываются научно-теоретические основы проблемы речевого общения, представлена методика изучения речевого общения и характеристика его состояния у старших дошкольников с нарушением слуха, описаны организация, направления и содержание коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения у детей с нарушением слуха дошкольного возраста.

Учебно-методическое пособие адресовано студентам, обучающимся по направлениям подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, квалификация «бакалавр», и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, квалификация «магистр».

Пособие будет полезно работникам образования, педагогам дошкольных образовательных организаций компенсирующего и комбинированного видов, а также общеобразовательных детских садов, осуществляющих совместное обучение детей с нормальным и нарушенным слухом, семьям, имеющим детей с нарушением слуха.

Пособие также может быть использовано в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы дошкольного образования.

УДК 376(075.8)
ББК 74.586я73

ISBN 978-5-4263-0814-5

© МПГУ, 2019
© Речицкая Е. Г., Белая Н. А., 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ 1.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
1.1. Психолого-педагогические, психолингвистические основы развития речевого общения дошкольников	7
1.2. Исследования речевого общения в сурдопедагогике и сурдопсихологии	25
1.3. Научно-методические подходы к формированию речевого общения детей с нарушением слуха	30
РАЗДЕЛ 2.	
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	43
2.1. Организация и методика изучения речевого общения дошкольников с нарушением слуха	43
2.2. Характеристика речевого общения дошкольников с нарушением слуха	56
РАЗДЕЛ 3.	
ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	71
3.1. Направления и содержание коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха	71
3.2. Мониторинг эффективности коррекционно-педагогической работы	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	103
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	106
ПРИЛОЖЕНИЯ	115

ВВЕДЕНИЕ

В условиях модернизации дошкольного образования необходима разработка содержательно-методического сопровождения психолого-педагогической практики, направленной на решение задач социально-коммуникативного развития ребенка, в основе которого лежит адекватное взаимодействие с окружающими сверстниками и взрослыми на основе общения.

По мнению исследователей (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец), большое влияние на социально-личностное становление ребенка оказывает общение. Общение рассматривается как специфический вид человеческой деятельности (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев), смена его форм связана с изменением потребностей ребенка, ведущего вида деятельности и роли взрослого на каждом возрастном этапе (М. И. Лисина). Деятельностный подход к трактовке общения позволяет выделить его структурные компоненты: мотивы, предмет, коммуникативный акт, действия, средства общения.

К настоящему времени проведены исследования по проблеме общения у слышащих дошкольников (Н. Н. Галигузова, М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова и др.). Кроме этого, феномен общения был предметом внимания исследователей из разных областей коррекционной педагогики и психологии (В. В. Воронкова, О. Е. Грибова, Е. Е. Дмитриева, О. В. Защирина, Б. Д. Корсунская, Г. В. Никулина, Л. П. Носкова, О. С. Орлова, О. Г. Приходько, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова, Г. В. Чиркина и др.).

Поиск путей совершенствования образования детей с нарушениями слуха был связан с разработкой вопросов обучения глухих детей языку по принципу формирования речевого общения в условиях предметно-практической деятельности (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова); обучения слабослышащих детей языку в связи с формированием практических речевых навыков (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин); формирования устной речи неслышащих детей (Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина); развития речевого слуха глухих и слабослышащих (И. Г. Багрова, Т. А. Власова, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Н. Д. Шматко); развития языковой способности и формирования разных видов речевой деятельности у дошкольников с нарушениями слуха (Л. А. Головчиц, Л. П. Носкова).

Модернизация системы образования детей с нарушениями слуха рассматривалась в контексте образовательной и социокультурной интеграции (О. А. Денисова, Л. М. Кобрин, Н. Н. Малофеев, Э. В. Миронова, Н. М. Назарова, М. И. Никитина, Г. Н. Пеннин, Н. Д. Шматко); разработки и использования компьютерных технологий обучения (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская); формирования учебной деятельности детей с нарушениями слуха (Е. Г. Речицкая, И. М. Шаповал), дифференцированного подхода к обучению детей с комплексными нарушениями (Л. А. Головчиц, Т. К. Гущина, М. В. Жигорева, Т. С. Зыкова, Е. Г. Речицкая, Т. В. Розанова, И. Л. Соловьева), разработки единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова).

Развитие речевого общения детей с нарушениями слуха рассматривается в связи с использованием обходных путей через удовлетворение их особых образовательных потребностей (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина). Особую значимость эта научная проблема приобретает в ситуации реализации ФГОС ДО* для совершенствования содержания и методов коррекционно-педагогической работы.

Предметом внимания в настоящем пособии являются особенности речевого общения дошкольников с нарушением слуха и организация коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие данного вида общения.

Обозначая данную проблему в качестве актуальной, можно предположить: недостаточный уровень развития речевого общения детей дошкольного возраста с нарушением слуха обусловлен не только ограниченностью речевых средств, но и недостаточностью развития коммуникативных умений и коммуникативных качеств личности, обедненностью представлений об общении. Эффективное развитие речевого общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха возможно с учетом их особых образовательных потребностей в системе коррекционно-педагогической работы при реализации следующих психолого-педагогических условий:

* Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155).

- включение специальной задачи развития речевого общения во все разделы коррекционно-педагогической работы;
- разработка содержания и методов развития речевого общения детей, имеющих нарушение слуха, с учетом их возраста;
- организация общения со сверстниками и взрослыми с сохранным слухом путем включения детей в реальные жизненные ситуации;
- комплексное взаимодействие педагогов и родителей, направленное на обогащение и систематизацию коммуникативного опыта глухих и слабослышащих дошкольников.

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Категория «общение» одна из центральных проблем, разрабатываемых в общей, дошкольной, специальной педагогике и психологии, а также в теории коммуникации, психолингвистике. Общение составляет необходимое условие формирования личности, сознания и самосознания (Л. И. Божович, М. И. Лисина, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев и др.), оказывая влияние на психическое развитие ребенка (Л. С. Выготский, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Б. Д. Эльконин и др.).

Многолетняя история изучения проблемы общения обусловила многообразие взглядов на данный феномен. Для начала обратимся к анализу сущности понятия «общение». Так, А. А. Леонтьев под общением понимает процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами, контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении. Согласно точке зрения М. И. Лисиной, общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков определяют общение как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене информацией познавательного или аффективного характера, в обмене знаниями или эмоциями. А. А. Бодалев считает, что общение – это взаимодействие людей, при котором они познают друг друга, вступая в те или иные взаимоотношения, и между ними устанавливается взаимное обращение (имеется в виду поведение, выбираемое участниками общения). По мнению В. Н. Куницыной, общение – это взаимодействие между несколькими людьми, осуществляемое с помощью

средств речевого и неречевого воздействия, в результате которого возникают психологический контакт и определенные отношения между участниками. Г. М. Андреева общением называет процесс реализации всей системы отношений человека (межличностных и общественных).

Обобщая, отметим, что понятие «общение» рассматривается как взаимодействие людей; оно носит субъект-субъектный, деятельный, диалогический характер, является специфическим видом человеческой деятельности, видом коммуникации, требующим психологического контакта с человеком или другими людьми. Этой точки зрения придерживаются многие ученые-исследователи (Т. М. Дридзе, И. П. Ильин, М. С. Каган, Б. Ф. Ломов, Л. С. Рубинштейн, Т. Н. Ушакова).

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшая специфическая черта – эмоциональная основа. Традиционно выделяют три стороны общения: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (взаимодействие), перцептивную (восприятие другого человека). Кроме этого, И. П. Ильин указывает на эмоциональную сторону (заражение эмоцией от партнера по общению и вызывание какой-либо эмоции у партнера). Количественной характеристикой межличностного общения является «круг общения», то есть число людей, с которыми осуществляется общение. Межличностное общение является необходимым компонентом деятельности людей, осуществление которой предполагает их сотрудничество и условие функционирования их общностей (например, школьный класс, группа детей и т. п.).

Исследования М. И. Лисиной, А. А. Леонтьева и др. позволили выделить структурные компоненты коммуникативной деятельности: предмет общения (партнер по общению как субъект); потребность в общении (стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке); коммуникативные мотивы (ради чего предпринимается общение); действие общения (целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект; инициативные акты и ответные действия); задачи общения (цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные

действия, совершаемые в ходе общения); средства общения (операции, с помощью которых осуществляются действия общения). Весь процесс общения состоит из ряда фрагментов, объединенных единой задачей, местом и временем. Совокупность этих параметров определяется как коммуникативное событие. Оно может распадаться на менее крупные единицы общения – коммуникативные акты (однократное осуществление общения в рамках определенной коммуникативной ситуации).

Коммуникативные акты – наименьшая единица в структуре коммуникативной деятельности. А. А. Леонтьев связывает их с реализацией внутренней программы, предполагающей два относительно независимых процесса – семантическую и грамматическую реализацию, процесс акустико-артикуляционной реализации программы. В коммуникативных актах задействовано минимум два коммуниканта (отправитель, получатель), порождающие и интерпретирующие речевые сообщения (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия). *Коммуникативное намерение* (речевая интенция) – это направленность сознания, воли и чувства субъекта речевой деятельности на осуществление этой деятельности, которое определяет роль участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания.

Говоря о потребности общения необходимо отметить, что *коммуникативная потребность* является специфической, отличающейся от других социальных или духовных потребностей (А. Г. Ковалёв, А. В. Петровский). В исследованиях доказано, что потребность может формироваться под влиянием обучения (Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская и др.). Исследования М. И. Лисиной, Э. Л. Фрухт показали, что потребность в общении детей раннего и дошкольного возраста проявляется в новых впечатлениях (познавательная); в активной деятельности (деловая); в признании (личностная). Потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее (А. Н. Леонтьев).

В случае коммуникации ребенка с взрослым побуждающим мотивом общения, инициативным актом, реактивным действием или ответом является взрослый человек. При коммуникациях со сверстником мотивом общения является другой

ребенок. В исследованиях А. Г. Рузской была установлена закономерность в становлении мотивов общения у дошкольников: сначала ведущее место занимают деловые мотивы общения, затем познавательные и, как у младенцев, личностные, но на качественно другом уровне.

Таким образом, отличительными признаками коммуникативной деятельности являются: предметность деятельности, целенаправленность, мотивированность, иерархическая («вертикальная») организация речевой деятельности, фазная («горизонтальная») организация деятельности.

При изучении генезиса общения детей М. И. Лисина выявила, что средства общения находятся в зависимости от ведущей деятельности на каждом возрастном этапе и связаны с формой общения.

Средствами общения являются экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации), предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения; к этой же категории средств общения относятся приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого, позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта с взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки), речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики). Исследование В. В. Ветровой, направленное на изучение речевых средств общения, показало, что значительное влияние на их развитие оказывает опыт прослушивания речи взрослых.

А. В. Запорожец, М. И. Лисина качественно специфические образования, являющиеся этапами онтогенеза общения, назвали **формами общения**. Коммуникативная деятельность в целостной совокупности черт характеризуется по нескольким параметрам. К этим параметрам относятся: время возникновения данной формы; место, занимаемое ею в системе жизнедеятельности ребенка; основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения; ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению с окружающими людьми; основные средства общения, с помощью которых осуществляются коммуникации ребенка с людьми. Всего было выделено

четыре *формы общения дошкольников*: ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная), ситуативно-деловая (предметно-действенная), внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная.

Исследование Н. И. Лепской позволило выделить *стадии становления коммуникации детей* (доречевая и речевая стадии); *аспекты речевой коммуникации* (предметно-содержательный, эмоциональный и фактический); *формы коммуникации* (дуэтная, диалогическая и монологическая); *средства коммуникации* (невербальные и вербальные). Также ею было установлено, что в акте коммуникации существует иерархическая структура, в которой ведущая роль принадлежит предметно-содержательному началу – сообщению. В каждом конкретном проявлении могут существовать два или три аспекта, один из которых является доминирующим. В целом речевая деятельность стимулируется потребностью людей в обмене сообщениями, которые являются основой сформированности коммуникативного акта.

К настоящему времени проведены также исследования, посвященные значению **коммуникативных качеств** для успешного общения (В. А. Богданов, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик, В. Г. Ромек и др.). В научно-методической литературе указаны такие базовые коммуникативные качества личности человека, как общительность, эмпатия, инициативность, тактичность, активность.

Однако встречается термин «коммуникативные свойства личности». Понятие «коммуникативные свойства личности» употребляется в основном в связи с профессиональной деятельностью. Система коммуникативных свойств личности понимается как устойчивое, интегральное, комплексное образование, проявляющиеся в индивидуально-психологических особенностях индивида и приобретаемое в реальных условиях совместной деятельности и общения с другими людьми. Эти свойства выступают как внутренние резервы личности в специфических ситуациях общения, обеспечивающие эффективность ее деятельности. Коммуникативная структура личности состоит из систем коммуникативных свойств личности, коммуникативного потенциала и коммуникативного ядра. Развитие коммуникативных свойств личности проходит ряд последовательно сменяющихся этапов. Критерием перехода от одного этапа к другому является

смена ведущих деятельностей и деятельностно-опосредованных типов взаимоотношений группы (или лица).

На формирование коммуникативных качеств личности оказывают влияние психологические и социально-психологические факторы. Первые обусловлены типом высшей нервной деятельности, потребностями, интересами, способностями, при этом они связаны с индивидуально-типологическими характеристиками человека и их развитие объясняется внутренней структурой личности. Социально-психологические факторы показывают взаимосвязь коммуникативных качеств личности и социальных общностей, среды. В этом случае они выступают как опыт социальных отношений индивида. Взаимоотношения родителей и детей, обуславливая характер и способы удовлетворения потребности в общении и эмоциональном контакте, формируют исходный мотив ребенка. Развитие активности общения зависит от специальной организации совместной деятельности.

Коммуникативное качество личности – *общительность* в самом широком смысле понимается как психическая готовность человека к организаторско-коммуникативной деятельности. С другой стороны, это свойство личности, включающее стремление к общению, инициативность общения, легкость вступления в контакт, широту круга общения, устойчивость, выразительность общения и признаки экстравертированной направленности.

С психологических позиций общительность – это относительно устойчивое системное свойство личности, преобразующееся в процессе онтогенеза, включающее инструментально-стилевые и мотивационно-смысловые характеристики, обеспечивающие эффективность межличностного общения (Б. Г. Ананьев, В. А. Кан-Калик). Структуру общительности следует рассматривать в единстве трех компонентов: потребности в общении со стороны личности, высокого эмоционального тона на всем временном отрезке и стабильных коммуникативных навыков и умений.

В психолого-педагогических исследованиях показана взаимосвязь между общительностью и темпераментом (А. И. Ильина, И. П. Павлов, Е. Г. Речицкая), мотивационной стороной личности (А. А. Леонтьев, М. И. Лисина), эмоциональностью (О. П. Санникова, И. М. Юсупов), роль общительности в обеспечении успеш-

ности различных видов деятельности (И. В. Страхов, Т. Г. Якушева), сопоставлены динамические и эмоциональные признаки общительности (А. И. Крупнов, А. Е. Ольшанникова), влияние экстраверсии – интроверсии на уровень активности (Л. В. Жемчугова), специфика общительности в зависимости от типов акцентуации характера (Е. А. Коваленко), гендерные особенности динамики развития общительности (С. С. Кудинов).

При изучении готовности личности к эффективному общению с окружающими выделяются три личностные особенности (А. В. Мудрик). Общительность – как возможность развития этого личностного свойства, связанного с тем, что общительность – замкнутость не всегда являются стабильными. В онтогенезе они могут сменять друг друга в связи с возрастными периодами развития личности. Эти свойства могут проявляться и не проявляться в зависимости от конкретных ситуаций, в которых оказывается ребенок в один и тот же возрастной период. При этом, предоставляя возможности детям видеть мир таким, какой он есть в данный момент, а не через «ярлыки слов и понятий», важно культивировать спонтанность восприятия.

В исследовании структуры общительности у представителей разных типов акцентуации характера выявлены специфические особенности в регуляторно-динамической подсистеме (Е. А. Коваленко). Выявлено, что при акцентуациях характера некоторые переменные регуляторно-динамической подсистемы занимают автономное положение в структуре общительности.

Исследования С. С. Костыря показали, что одним из важных способов решения коммуникативных проблем является ориентация на представления о коммуникативных качествах, которые выполняют ряд функций (от сигнальной до принятия решения в поведении, направленного на установление контактов). Установлены значимые функции представленности отдельных коммуникативных качеств и их связей. Представления дают возможность установления различных комбинаций и оперирования ими: прогноз поведения, соотнесенный с конкретной ситуацией общения; принятие решения; выбор последовательности поведения в общении (регуляция); рационализация; поддержка сформированной самооценки. Таким образом,

Учебное издание

Речицкая Екатерина Григорьевна
Белая Наталья Алексеевна

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Учебно-методическое пособие

Редактор *Алексеева А. А.*
Оформление обложки *Удовенко В. Г.*
Компьютерная верстка *Дорожкина О. Н., Ковтун М. А.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.



Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,
тел. +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.
Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
УИД и ИП МПГУ.

Подписано в печать 30.09.2019. Формат 60x90/16.
Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 7,75.
Тираж 500 экз. Заказ 998.

ISBN 978-5-4263-0814-5



9 785426 308145