

На правах рукописи

Белая Наталья Алексеевна



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО
ОБЩЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика
(сурдопедагогика)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2016

Работа выполнена в ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» институте детства на кафедре инклюзивного образования и сурдопедагогики

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор
Речицкая Екатерина Григорьевна

Официальные оппоненты: **Денисова Ольга Александровна**,
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», институт педагогики и психологии,
кафедра дефектологического образования,
заведующий кафедрой

Строганова Вера Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», кафедра дефектологии,
доцент кафедры

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Защита диссертации состоится « 06 » июня 2016 года в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.154.26 на базе ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» по адресу: 117571, г. Москва, пр. Вернадского, д. 88, ауд. 731.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» по адресу: 119991, г. Москва, ул. М. Пироговская, д.1, стр. 1 и на официальном сайте университета [http:// www.mpgu.edu](http://www.mpgu.edu)

Автореферат разослан «_____» _____ 2016 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Березина Юлия Юрьевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования и степени ее разработанности.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в процессе модернизации дошкольного образования необходима разработка содержательно-методического сопровождения психолого-педагогической практики, нацеленной на решение задач социально-коммуникативного развития ребенка, в основе которого лежит адекватное взаимодействие с окружающими сверстниками и взрослыми на основе общения (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования; Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации, от 17 октября 2013 года № 1155).

По мнению исследователей, большое влияние на социально-личностное развитие ребенка оказывает общение (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец). 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 фундаментальные исследования по проблеме общения у дошкольников с сохранным слухом (Н.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.). Кроме этого, феномен общения предмет внимания исследователей из разных областей коррекционной педагогики и психологии (В.В. Воронкова, О.Е. Грибова, Е.Е. Дмитриева, О.В. Заширинская, Г.В. Никулина, 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. Головниц, Л.П. Носкова).

Модернизация системы образования детей с нарушениями слуха рассматривалась в контексте образовательной и социокультурной интеграции (О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, Н.Н. Малофеев, Э.В. Миронова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, Н.Д. Шматко); разработки и использования компьютерных технологий обучения (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская);

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 важность эта научная проблема приобретает в ситуации реализации ФГОС ДО для совершенствования содержания и методов коррекционно-педагогической работы.

Однако, ряд аспектов развития речевого общения слабослышащих дошкольников остается неизученным. В первую очередь это касается уточнения особенностей развития речевого общения у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста и обоснования психолого-педагогических условий его развития, что определяет актуальность предпринятого исследования.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволил выявить **противоречия** между значимостью речевого общения для социально-личностного становления ребенка и его недостаточной изученностью у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, а также неразработанностью психолого-педагогических условий, направленных на преодоление трудностей в этой сфере.

Актуальность исследования и выявленные противоречия позволили определить **проблему исследования**: каковы особенности речевого общения слабослышащих дошкольников и психолого-педагогические условия его развития.

Цель исследования: научное обоснование и разработка психолого-педагогических условий развития речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в системе коррекционно-образовательной работы.

Объект исследования: речевое общение слабослышащих дошкольников.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в системе коррекционно-педагогической работы в образовательных организациях.

Гипотеза исследования: недостаточный уровень развития речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста обусловлен не только ограниченностью речевых средств, но и недостаточностью развития коммуникативных умений и коммуникативных качеств личности, обедненностью представлений об общении. Эффективное развитие речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста возможно с учётом их особых образовательных потребностей в системе коррекционно-педагогической работы при реализации психолого-педагогических условий:

включении специальной задачи развития речевого общения во все разделы коррекционно-педагогической работы;

разработке содержания и методов развития речевого общения слабослышащих детей с учетом их возраста;

организации общения со сверстниками и взрослыми с сохранным слухом путем включения детей в реальные жизненные ситуации;

комплексном взаимодействии педагогов и родителей, направленном на обогащение и систематизацию коммуникативного опыта слабослышащих дошкольников.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и сформулированной гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить теоретические основы проблемы исследования и обосновать психолого-педагогические условия развития речевого общения слабослышащих дошкольников с учетом их особых образовательных потребностей.

2. Определить методику изучения речевого общения и выявить его особенности у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в сравнении со слышащими сверстниками.

3. Разработать содержание, организационные формы, приемы коррекционно-педагогической работы по преодолению трудностей речевого общения слабослышащих детей.

4. Апробировать и оценить эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения слабослышащих детей в ходе экспериментального обучения.

Методологическая основа исследования:

научные представления об общении как специфическом виде деятельности человека, его структуре, средствах, формах (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.);

об использовании языка в конкретных условиях речевого общения (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев);

положения коммуникативно-деятельностной системы обучения языку глухих детей (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова и др.);

положения системы обучения языку слабослышащих школьников (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин и др.);

положения об особых образовательных потребностях детей с нарушениями слуха (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина);

психолого-педагогические основы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха (Л.А. Головчиц, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Л.П. Носкова, Н.Д. Шматко).

Методы исследования: изучение и анализ научно-методической литературы по проблеме исследования; анализ медицинской и педагогической документации, наблюдение, анкетирование; психолого-педагогический эксперимент; количественно-качественный анализ результатов исследования, методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни, T-Вилкоксона).

Организация исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ № 21 «Огурчик» общеразвивающего вида г. Северодвинска, МБОУ «СШ №5» СП «Детский сад компенсирующего вида №3» г. Архангельска с 2007 г. по 2013 г. В исследовании приняли участие 135 детей в возрасте 6-7 лет (66 слабослышащих и 69 с нормальным слухом).

Этапы исследования. На первом этапе (2007-2008) анализировалась научно-методическая литература по проблеме исследования, определялись цель, объект, предмет, задачи, гипотеза и методы исследования. На втором этапе (2008-2010) проводился констатирующий эксперимент по изучению речевого общения, интерпретация полученных данных. На третьем этапе (2010-2012) осуществлялась разработка, апробация и выявление эффективности программы коррекционно-педагогического воздействия и психолого-педагогических условий развития речевого общения. На четвертом этапе (2012-2013) обобщались и систематизировались результаты исследования, формулировались выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования:

разработана и апробирована методика изучения речевого общения. Впервые определены параметры оценки речевого общения, которые позволяют выявить особенности и уровни его развития (форма общения; представления детей о процессе общения; коммуникативные умения; владение средствами общения; коммуникативные качества личности (общительность, активность, инициативность, тактичность, эмпатия);

получены экспериментальные данные, отражающие особенности речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в сравнении со слышащими сверстниками: ограниченность представлений об общении; трудности установления и поддержания контактов со сверстниками и взрослыми; обедненность тематики и содержания общения; ограниченный круг взаимодействия; недостаточность коммуникативных умений и несформированность коммуникативных качеств;

впервые обоснованы и апробированы психолого-педагогические условия развития речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Определены содержание, организационные формы, приемы коррекционно-педагогической работы, направленные на формирование представлений у детей об общении, обогащение средствами общения, развитие коммуникативных умений и качеств личности.

Теоретическая значимость исследования:

теоретически обоснованы показатели речевого общения, позволяющие изучать формы общения детей со взрослыми и сверстниками, представления об общении, речевые и неречевые средства общения, коммуникативные умения и качества личности, необходимые на всех этапах общения;

углублено представление об особенностях речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, охарактеризованы уровни его развития;

теоретически обоснованы психолого-педагогические условия развития речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, учитывающие их особые образовательные потребности в аспекте расширения содержания образования; определения содержания и методов развития речевого общения; расширения образовательного пространства; определения круга лиц, участвующих в образовании, и их взаимодействия;

научно обоснована задача развития речевого общения в системе коррекционной работы;

научно обоснованы содержание, организационные формы, приемы коррекционно-педагогической работы по преодолению трудностей в речевом общении слабослышащих дошкольников, которые реализуются в детской деятельности, на занятиях.

Практическая значимость исследования:

обоснована и определена методика изучения речевого общения, психолого-педагогические условия его развития у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, которые используются педагогами дошкольных образовательных организаций в практической работе с данной категорией воспитанников (МБОУ «СШ № 5» СП «Детский сад компенсирующего вида №3», г. Архангельск, МДОУ «ЦРР – детский сад №10 «Веночек», г. Новодвинск);

определены содержание, организационные формы, приемы коррекционно-педагогической работы, направленные на развитие речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в разных видах детской деятельности, на занятиях;

материалы исследования используются в работе со студентами САФУ имени М.В. Ломоносова, Московского педагогического государственного университета в рамках лекционных и практических занятий при изучении ряда дисциплин («Общеметодические аспекты воспитания и обучения детей с ОВЗ», «Дошкольная сурдопедагогика», «Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха»); при выполнении научно-исследовательской работы студентов, а также в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационной работы подтверждается исходной теоретико-методологической базой исследования; проведением констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, использованием методов, соответствующих целям и задачам исследования; репрезентативной выборкой участников экспериментальной работы; сочетанием количественного и качественного анализа экспериментальных данных с использованием методов математической статистики; личным участием автора в изучении речевого общения, обосновании и определении психолого-педагогических условий реализации коррекционно-педагогического воздействия, его развития у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Положения, выносимые на защиту:

1. Особенности речевого общения у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста проявляются в недостаточной сформированности представлений о процессе общения, ограниченности тематики и содержания общения и имеющихся коммуникативных умений, недостатке речевых и неречевых средств общения; трудностях оценки коммуникативных ситуаций; недостаточном развитии коммуникативных качеств (инициативность, эмпатия, тактичность). Совокупность показателей речевого общения позволяют дать качественную оценку и определить уровни его развития как высокий, средний, низкий.

2. Психолого-педагогические условия развития речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста должны учитывать особые образовательные потребности. Их реализация предполагала включение специальной задачи развития речевого общения во все разделы коррекционно-педагогической работы; разработку содержания, организационных форм, приемов; организацию общения со слышащими сверстниками и взрослыми; взаимодействие педагогов, родителей, воспитанников.

3. Специально организованная, целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста должна быть направлена на расширение представлений детей об общении людей; развитие коммуникативных умений; обогащение общения детей речевыми и неречевыми средствами, развитие коммуникативных качеств личности.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в форме публикаций и выступлений на научно-практических конференциях. Теоретические положения, экспериментальные материалы и выводы исследования обсуждались на заседаниях кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики МПГУ, кафедры логопедии САФУ имени М.В. Ломоносова; на Ломоносовских чтениях (Северодвинск, 2008-2009); на научно-практическом семинаре «Организация и содержание коррекционной работы с детьми с сочетанной патологией» (Архангельск, 2008); на научной сессии молодых учёных (Архангельск, 2009-2010, 2013); на научно-практических конференциях (Архангельск, 2010-2015 г.г.; Москва, 2012-2013; Одесса, 2009-2013; Якутск, 2011); на IV Всероссийской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Наука и творчество» (Санкт-Петербург, 2010).

Предложенные рекомендации по развитию речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста были апробированы и внедрены в коррекционно-образовательный процесс в МБОУ «СШ № 5» СП «Детский сад компенсирующего вида №3», г. Архангельск. Результаты исследования использовались при чтении лекций и проведении практических занятий со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в САФУ имени М.В. Ломоносова, МПГУ. Полученные данные послужили основой для

разработки учебных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей-дефектологов.

Структура и объем диссертации: введение, три главы, заключение, библиографический список из 239 наименований, из них 7 на иностранном языке. Изложение материала проиллюстрировано 2 таблицами, 10 рисунками, 1 схемой. Работа изложена на 186 страницах, в том числе на 153 страницах основного текста.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность диссертационного исследования, формулируются его цель, задачи, гипотеза, определяются объект и предмет, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, излагаются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы развития речевого общения у дошкольников» анализируется современное состояние проблемы общения в психолого-педагогических, психолингвистических исследованиях; рассматриваются научно-методические подходы к формированию речевого общения у детей с нарушением слуха.

Общение – предмет изучения многих педагогов, психологов, лингвистов. Анализ работ Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной и показало, что в течение всей жизни общение оказывает влияние на становление личности человека, его самосознание, самопознание, социализацию и является одним из факторов психического развития ребенка. Только в контакте со взрослыми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта и реализация ими возможности стать представителями человечества (М.И. Лисина, 1978). Общение – это взаимодействие субъектов, имеющее по своей природе деятельностный характер и обладающие определенной структурой: мотив, предмет, коммуникативный акт, действия, средства общения (А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Как показывают исследования, в индивидуальном развитии ребенка происходит смена форм общения в связи с ведущим видом деятельности и ролью взрослого на каждом возрастном этапе (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова). Отмечены изменения в общении ребенка, как по его структуре, так и содержанию (Н.И. Лепская).

Речевое общение - способ взаимодействия с людьми посредством знаков вербального языка. С точки зрения психолингвистического подхода речевое общение – это речевая деятельность, связанная со специализированным употреблением речи для целей коммуникации (А.А. Леонтьев). Этапами речевой деятельности являются: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский, исполнительный (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова и др.).

А.А. Бодалев указывает, что успешность общения связана с коммуникативными качествами (общительность, активность, инициативность, тактичность, эмпатия). Эти качества являются базовыми и составляют коммуникативное ядро личности (Т.П. Абакирова, Н.А. Жемчугова, С.С. Кудинов, А.М. Разек и др.).

В педагогическом аспекте развитие общения связано с коммуникативными умениями, необходимыми для установления, поддержания общения и выхода из него. К ним относят различные по своему содержанию и функциям речевые и неречевые проявления (А.Г. Арушанова, Т.П. Колодяжная, Ф.А. Сохин).

В теории и практике педагогики выделяют несколько вариантов педагогических условий: организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.), психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.), дидактические условия (М.В. Рутковская и др.).

Психолого-педагогические условия призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса. Эти условия обладают следующими признаками: 1) совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые способствуют повышению эффективности целостного педагогического процесса; 2) направленность на развитие личности субъектов педагогической системы (педагогов или воспитанников); 3) возможность преобразования конкретных характеристик развития и воспитания личности; 4) учет структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.).

Анализ научно-методических подходов в сурдопедагогике к данной проблеме показал, что в основу разработанной коммуникативно-деятельностной системы обучения языку глухих детей положено формирование речи как средства общения. Данный подход, разработанный в трудах С.А. Зыкова, Т.С. Зыковой, И.В. Колтуненко, Б.Д. Корсунской, Л.П. Носковой, предполагает учёт коммуникативной функции языка при усвоении его системного характера; организацию целенаправленной работы по развитию мышления в связи с усвоением языка; формирование и развитие речи в условиях коллективной предметно-практической деятельности; специальную организацию речевой среды, формирование потребности в речевом общении.

Базисными понятиями этой системы являются: практическая деятельность, речевое общение, языковая способность, речевая деятельность, соотношение форм речи, глобальное и аналитическое восприятие речи, приближенное восприятие речевых единиц, уточненное воспроизведение слов, сопряжено-отраженное проговаривание, инициативная речь (Л.П. Носкова, 1989).

Традиционно в сурдопедагогике речевое общение рассматривается как процесс овладения языком в его коммуникативной функции в связи с

организованной деятельностью детей и развитием потребности в общении (С.А. Зыков, 1961), а овладение языком непосредственно связано с социальным воспитанием личности ребенка с нарушенным слухом (Л.П. Носкова, 2011).

Характеристика хода речевого развития глухого (слабослышащего) ребенка, которого обучают языку как средству общения – неотъемлемая часть анализа его личностного развития. Формирование личности ребенка строится на соподчиненности деятельностей, мотивов, перерастания предшествующих форм общения в последующие (Л.П. Носкова, 1982, 1989, 2011).

Система обучения языку слабослышащих детей учитывает своеобразие их речевого развития, связанного с недостаточной речевой практикой и неполноценным восприятием речи. Речевая недостаточность слабослышащих детей имеет системный характер вторичного нарушения. Однако, в многочисленных исследованиях (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин и др.) убедительно показано, что отмечаются положительные предпосылки и возможности к самостоятельному овладению устной речью и речевым общением. В решении задачи социально-личностного и речевого развития слабослышащих детей реализуется принцип коммуникативной направленности используемого речевого материала; связи речевой практики с игровой, познавательной, практической и другими видами организованной деятельности на уроке и вне его; ситуативности речи, опирающейся на овладение языковым материалом и прошлый речевой опыт; активизации самостоятельности в выражении мыслей и чувств.

В отечественной сурдопедагогике разработаны пути формирования устной речи как средства реализации речевого общения (Ф.Ф. Рау, Е.П. Кузьмичева, К.А. Волкова, Н.Ф. Слезина, Е.З. Яхнина и др.). Исследования касались изучения речевого общения глухих школьников (Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, Т.А. Соловьева), в том числе в условиях межличностного общения на уроках и во внеурочной деятельности (Е.Г. Речицкая, Ю.В. Гайдова). Однако, исследования речевого общения слабослышащих дошкольников проводились в меньшей мере, чаще всего, в свете речевой готовности детей к школьному обучению (А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Е.В. Кулакова, Е.Г. Речицкая, М.К. Шеремет и др.).

В связи с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ; 2014) актуальными становятся вопросы формирования коммуникативных компетенций у детей с нарушенным слухом как базовых универсальных учебных действий (О.А. Красильникова, Е.Г. Речицкая, Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина). Анализ программ воспитания и обучения слабослышащих детей дошкольного возраста (1991) показал, что в качестве специальной задачи не выделена работа по развитию речевого общения. Эта задача относится к метапредметным универсальным коммуникативным учебным действиям и должна найти свое отражение в программных требованиях коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, анализ современных научных данных позволяет говорить о том, что для детей с нарушенным слухом, так же как и для сверстников с сохранным слухом речевое общение является способом взаимодействия с окружающим миром, развития личности, успешной социализации. Однако, данных об особенностях речевого развития слабослышащих дошкольников в сурдопедагогике недостаточно, что требует дополнительного изучения для определения психолого-педагогических условий его развития.

Вторая глава «Изучение речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста» посвящена выявлению особенностей речевого общения у слабослышащих дошкольников в сравнении со сверстниками с сохранным слухом. *Задачи* констатирующего эксперимента: изучить особенности развития детей и условия воспитания; подобрать методики, задания изучения речевого общения детей старшего дошкольного возраста; разработать критерии его оценки; описать уровни развития речевого общения.

В констатирующем эксперименте приняло участие 135 детей в возрасте 6-7 лет. Из них 66 слабослышащих воспитанников, посещавших группы компенсирующей направленности (МБОУ «СШ №5» СП «Детский сад компенсирующего вида №3», г. Архангельск; МДОУ «ЦРР – детский сад №10 «Веночек», г. Новодвинск) и 69 сверстников с сохранным слухом, посещавших группы общеразвивающей направленности (МБДОУ № 21 «Огурчик», г. Северодвинск).

Для реализации задач экспериментального исследования использовались следующие *методы* сбора фактического материала: анализ медицинской и педагогической документации; беседа с педагогами (воспитатели, педагоги-дефектологи, педагоги-психологи); наблюдение за общением дошкольников со сверстниками и взрослыми в свободной и различных видах организованной детской деятельности; методика изучения форм общения ребенка со взрослым (М.И. Лисина; 2009); экспериментальные задания (Е.О. Смирнова, 2000; Г.Л. Цукерман, 2008); методика изучения речевого развития воспитанников (Е.В. Пархалина, Е.Г. Речицкая; 2002); анкетирование педагогов.

Таким образом, совокупность методов, методик, разработанные критерии оценки и их обработка представляли собой комплексную методику изучения речевого общения.

Анализ медицинской документации позволил изучить раннее слухоречевое развитие детей, степень, время и предполагаемые причины возникновения нарушения слуха, наличие родственников с нарушенным слухом в семье, сопутствующих заболеваний. Полученные сведения показали, что слабослышащие дети имеют разную степень сенсоневральной тугоухости (по МКБ-10; 2007): II - 20%; III - 54%; IV-26%. Основными причинами снижения слуха являлись наследственные факторы (3%), гнойный менингит, постгриппозные, гнойные отиты, применение антибиотиков (89%). Кроме того, имели место нарушения слуха невыясненной этиологии (8%). У большинства респондентов нарушение слуха являлось врожденным или рано приобретенным

(94%). Воспитанники были интеллектуально сохранны, имели незначительные неврологические и соматические заболевания, как и слышащие сверстники. Все слабослышащие дети протезированы бинаурально и постоянно использовали слуховые аппараты. У большинства детей с нарушенным слухом родители, братья и сестры были слышащими (95%). Сроки дошкольной подготовки детей составили 4-5 лет (83%).

Беседы с педагогами позволили изучить условия воспитания и обучения старших дошкольников. Анализ материалов свидетельствует о том, что педагоги недостаточно уделяют внимание работе по развитию речевого общения. Работа по расширению спектра применения имеющихся коммуникативных умений в разных ситуациях общения с применением речевых средств проводится несистематически, не имеет преемственности в содержании. В большинстве случаев организуемые коммуникативные ситуации носят тематически однообразный характер. Значительная часть педагогов (63%) не вполне осознают роль коммуникативных качеств для эффективности речевого общения. Некоторые педагоги затруднялись назвать этапы и структурные компоненты общения (47%).

Наблюдение за детьми осуществлялось в свободной и организованной детской деятельности ежедневно по 30 минут в течение 2 недель. Наблюдение за общением старших дошкольников со сверстниками и педагогами в свободной деятельности позволило выявить тематику и количество обращений к партнеру, продолжительность общения, используемые средства общения.

В ходе наблюдений мы выяснили, что количество обращений к партнеру-сверстнику в процессе естественного общения у детей обеих групп оказалось приблизительно одинаковым. Иные данные были получены при анализе общения детей со взрослым. Дети с нарушенным слухом обращались к партнеру-взрослому реже (56%), чем их сверстники с сохранным слухом (73%). Однако ситуация кардинально менялась в ситуации организованной деятельности: здесь дети с нарушенным слухом значительно чаще обращались к педагогу (62%), чем дети с нормальным слухом (39%). Общение со сверстниками в большинстве случаев было более устойчивым у детей с сохранным слухом, в то время как слабослышащие часто прерывали общение, но через некоторое время вновь возвращались к тому же партнеру.

Надо отметить, что у детей с нарушенным слухом в отличие от слышащих сверстников тематика и содержание общения была ограничена темой игры и бытовыми моментами, в то время как слышащие дети в общении затрагивали темы личностного характера (например, интересовались здоровьем, переживаниями или тем, что делали в семье, делились планами).

Используемые средства общения у воспитанников обеих групп были разнообразны. Так, это были речевые средства (выражение просьбы, благодарности, приветствия), которые преобладали у слышащих детей (85%) в сравнении со слабослышащими (59%) и экспрессивно-мимические (взгляд, улыбка, естественные жесты, мимика, выразительные движения рук и тела).

Последние в большей степени отмечались у детей с нарушенным слухом (88%) в сравнении со слышащими сверстниками (68%). В меньшей степени дошкольники обеих групп использовали предметно-действенные средства (предметные движения, позы), используемые для целей общения (47% - слабослышащие; 35% - дети с нормальным слухом). Как видно, дети с нарушенным слухом наряду с речевыми средствами, а зачастую взамен их, значительно чаще, чем сверстники с сохранным слухом, использовали экспрессивно-мимические средства. У воспитанников с нормальным слухом преобладали речевые средства. Так, при наблюдении за ними в игровой деятельности было отмечено, что для усиления содержания ролевой речи воспитанники прибегали к широкому использованию экспрессивно-мимических средств, отмечалась подчеркнутая мимика, повышенная амплитуда движений, жестикуляция.

Для изучения форм общения педагог спрашивал, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем организовывал ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не мог самостоятельно сделать выбор, ему предлагалось последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить.

Результаты изучения форм общения показали, что общение в 52% слабослышащих и у 59% слышащих носит внеситуативно-личностный характер. Дети рассказывали друг другу и педагогу о том, где они были и что видели, делились своими планами или предпочтениями, пытались давать оценки поступкам других воспитанников. Внеситуативно-познавательная форма общения была обнаружена также у респондентов обеих групп: 32% - слабослышащие; 33% - сверстники с сохранным слухом. Воспитанники стремились к общению на фоне совместной деятельности с взрослым, интересовались происхождением многих объектов, явлений, пытались давать объяснения сами. У части слабослышащих дошкольников (16%) была отмечена ситуативно-деловая форма общения, она также имела место у слышащих детей, но в меньшей степени (8%). Дети предпочитали взаимодействие со сверстником, а не с взрослым. Общим для обеих групп было то, что побуждением к установлению и поддержанию контактов являлась игра или совместная продуктивная деятельность.

Первая серия экспериментальных заданий была направлена на изучение представлений детей об общении. Детям предлагалось рассказать о ситуации общения, изображенной на картинках «В магазине», «На улице», «Семья»; ответить на вопросы: «Как думаешь, что тут происходит?»; «О чем говорят?»; «Скажи»; «Как правильно общаться»; «Как привлечь внимание собеседника?»; «Чего нельзя делать во время общения?», «Почему?» и привести примеры из своего личного опыта общения.

Анализ выполнения первой серии экспериментального задания, показал, что у детей обеих групп отсутствовали достаточные представления об общении.

На вопрос: «Ты знаешь, что такое общение?» были получены ответы: «Не знаю», «Нет». На вопрос «Как ты думаешь, зачем люди общаются?» звучали ответы: «Просто так», «Не знаю». На эти же вопросы зафиксированы ответы «Это когда люди разговаривают». Дети говорили о том, что для общения нужны два человека («Можно общаться с другом», «Я общаюсь со Светой»). Большинство ответов детей обеих групп свидетельствуют о наличии элементарных представлений об общении. Тематику общения они связывали с режимными моментами в детском саду и бытовыми событиями в жизни: умывание, обед, прогулка, игра. В некоторых случаях дети подменяли понятие общение словом разговор, подразумевая, что происходит сообщение какой-либо информации (например: Р: «Я Вове рассказал про компьютер», Э: Что ты рассказал про компьютер?», Р: «Ну, что он сломанный у меня»).

Воспитанники с нарушенным слухом высказывали мнение, что общение важно для людей, потому что «Можно узнать что-то новое». На вопрос: Как можно обратиться к человеку? Дети отвечали: «Позвать», «Тронуть» (в значении коснуться). Это свидетельствует о том, что дети прибегают к использованию речевых и неречевых средств общения. При ответе на вопрос «Как нужно себя вести во время общения?» были ответы «Нельзя драться», «Ну, молчать». Таким образом, дети пытались объяснить ситуацию общения исходя из собственного опыта.

Вторая серия заданий была направлена на изучение коммуникативных умений старших дошкольников. С этой целью создавались разные коммуникативные ситуации с использованием стимульного материала в виде картинок и собственных фотографий. Например, ребенку сообщалось: у тебя завтра день рождения. Кого ты пригласишь? Как пригласишь? Пригласи. Кроме этого, была организована совместная продуктивная деятельность (методика Г.Л. Цукерман «Варежки»). Критериями оценки коммуникативных умений были умения, предложенные А.Г. Арушановой (1999).

При анализе результатов бесед в преднамеренно созданных коммуникативных ситуациях выявили, что слабослышащим детям требовалось повторение заданий, поручений, переформулировка вопросов и речевой образец экспериментатора правильного построения высказываний, просьб, ответов. При выполнении совместного задания «Рукавички» дети с сохранным слухом более успешно приходили к общему согласию, им удавалось договориться, они не перебивали друг друга, активно задавали вопросы для поддержания диалога, выражали свое отношение к предмету разговора. Дети старались сравнивать промежуточные результаты выполнения задания, а если обнаруживались отличия от заданного, то напоминали об этом и старались согласовать свои действия согласно ранее принятому решению. Это свидетельствует о возможности удержания в памяти условий выполнения задания и развитии планирующей функции речи.

Слабослышащие дети действовали менее удачно, чем их сверстники с сохранным слухом. Они зачастую игнорировали мнение партнера, перебивали

друг друга, не переспрашивая партнера по деятельности, настаивали на своем. Дети испытывали трудности в правильной оценке эмоционального состояния партнера. На этом фоне возникали конфликтные ситуации, ссоры. Было отмечено, что дети не могли привести аргументы, почему нужно так или иначе выполнить задание, не умели убедить в этом партнера. Наблюдались ситуации, когда один из партнёров, выполняя главную роль, начинал действовать в одиночку, а другой пассивно наблюдал за ним. При этом никаких попыток договориться о конечном результате или способе выполнения задания не предпринималось. Присутствовали фразы типа: «Рисуй, как у меня», «Я (не) хочу так».

Таким образом, анализ результатов данной серии позволяет сделать вывод о том, что коммуникативные умения слабослышащих детей находятся на более низком уровне развития, чем у детей с сохранным слухом. Мы это связываем с трудностями актуализации речевых образцов в собственной речевой практике, недостаточным опытом речевого общения и взаимодействия в процессе естественно возникающих ситуаций и специально организованной совместной деятельности, с отсутствием самостоятельности при общении, а также с трудностями принятия позиций партнёра.

С помощью комплексной методики исследования речевого развития детей старшего дошкольного возраста осуществлялась оценка речевого статуса по следующим параметрам: выполнение поручений, отчет об их выполнении, состояние лексики; владение грамматическими категориями; связность и логичность высказываний; отношение к выполнению заданий. Успешность выполнения заданий оценивалась в баллах.

Экспериментальные данные, полученные в ходе изучения речевого развития детей показали, что на этапе подготовки к школе у детей обеих групп имеются недостатки в развитии устной речи (фонетические недочеты, нарушение лексико-грамматического строя речи, недостаточная сформированность связной речи). У слабослышащих дошкольников речевое развитие носит своеобразный характер по типу системного недоразвития речи. Однако, в речевом развитии у них наблюдаются общие тенденции со слышащими сверстниками и определенные потенциальные возможности, что подтверждается данными, имеющимися в специальной литературе (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин и др.).

Анкетирование педагогов позволило получить сведения о состоянии коммуникативных качеств старших дошкольников. В качестве экспертов выступали педагоги, которые работали с этими детьми и имели опыт общения с дошкольниками с нарушениями слуха. Им было предложено оценить коммуникативные качества личности (общительность, инициативность, активность, тактичность, эмпатия) воспитанников в баллах от 1 до 5, по степени проявления каждого качества у конкретного ребенка.

С помощью метода экспертных оценок оказалось возможным определить степень проявления (уровень) коммуникативных качеств старших

дошкольников. Коммуникативные качества воспитанников распределились таким образом: общительность (75%), активность (66%), инициативность (54%), тактичность (44%), эмпатия (36%) – слабослышащие дошкольники; общительность (82%), активность (76%), инициативность (71%), тактичность (60%), эмпатия (53%) – слышащие дети.

Слабослышащие дети в меньшей степени, чем слышащие, стремились к общению, из-за недостаточности речевых средств и умений использовать имеющиеся, испытывали стеснение в общении с взрослыми. Круг их общения со сверстниками оказался ограниченным, менее устойчивым, чем у слышащих детей, по продолжительности. В процессе взаимодействия они задавали мало вопросов для уточнения информации. Не стремились оказывать помощь партнеру по общению и прислушиваться к советам, зачастую игнорировали их мнение, не выражали интереса к информации собеседника, эмоциональные проявления в процессе общения чаще были нейтральными. В то же время дети с сохранным слухом стремились к общению, достаточно легко и непринуждённо вступали в контакт, имели более широкий круг общения, характеризующийся продолжительностью, задавали вопросы для поддержания контакта, переспрашивали. В общении этих детей со взрослыми и сверстниками имели место высказывания по собственному побуждению. Во время общения они стремились высказывать своё мнение, привести примеры, доказательства, давали возможность договорить собеседнику, проявляли эмпатию, тактичность.

По результатам констатирующего эксперимента оказалось возможным разделить воспитанников на три группы в зависимости от уровня развития речевого общения. К **высокому уровню** развития речевого общения были отнесены дети, общение которых носило внеситуативно-личностный характер, общение было устойчивое, коммуникативные акты достаточны для продуктивного взаимодействия. Дети имели представления об особенностях общения с взрослыми и сверстниками, способах привлечения внимания партнера (обращение, взгляд, прикосновение), средствах общения, они понимали, что содержание общения определяется их деятельностью, ситуацией или контекстом беседы, их коммуникативные умения были устойчивы и вариативны. У этой группы детей отмечалось разнообразие речевых и неречевых средств общения для установления, поддержания контактов с другими людьми в процессе социального взаимодействия и выхода из него, отмечалось проявление коммуникативных качеств личности (общительность, инициативность, активность, тактичность, эмпатия).

К **среднему уровню** отнесены воспитанники, у которых общение носило внеситуативно-личностный или внеситуативно-познавательный характер, коммуникативные акты были достаточны для продуктивного взаимодействия, дети имели представления об общении как особом виде деятельности людей, понимали значимость общения в жизни людей. Однако, общение было преимущественно непродолжительным, коммуникативные умения и неречевые средства общения характеризовались однообразием использования, имеющиеся

речевые средства общения использовались в недостаточной степени, коммуникативные качества личности были сформированы недостаточно.

К **низкому уровню** отнесены дошкольники, общение которых носило внеситуативно-познавательный или ситуативно-деловой характер, они имели элементарные представления о процессе общения (наличие участников, тематика, средства общения), их общение отличалось неустойчивостью, коммуникативные акты были недостаточны для взаимопонимания; имеющиеся коммуникативные умения, речевые и неречевые средства общения использовались не в достаточной мере, отсутствовало проявление коммуникативных качеств личности (тактичности, эмпатии). Количественные данные о развитии речевого общения у детей с сохранным и нарушенным слухом представлены на табл.1.

Таблица 1

Распределение дошкольников по уровням развития речевого общения

Группа детей	Уровень		
	высокий	средний	низкий
Слабослышащие дошкольники	16 % (11 чел.)	44 % (29 чел.)	40 % (26 чел.)
Дошкольники с сохранным слухом	65 (45 чел.)	35 % (24 чел.)	0

Как видно из табл.1, высокий уровень речевого общения у слабослышащих воспитанников в четыре раза меньше (16%), чем у слышащих сверстников (65%). Средний уровень был отмечен у дошкольников с нарушенным слухом в 44 % случаев, у детей с нормальным слухом этот уровень составил 35%. Низкий уровень был обнаружен только у слабослышащих детей - 40%. У детей с нарушенным и с сохранным слухом отмечалась направленность на общение со взрослым, которая проявлялась в значимости внимания взрослого к их персоне. Дети эмоционально положительно реагировали на взрослого, старались привлечь внимание взрослого, проявить себя. Особое внимание дошкольников с нарушенным слухом к отношению взрослого связано с ожиданием оценки их деятельности со стороны взрослого, что свидетельствует о наличии стойкой потребности в коммуникации и ее удовлетворении.

Кроме этого, были выявлены особенности речевого общения слабослышащих детей: однообразная бытовая тематика и содержание общения из-за недостаточной сформированности представлений об общении; непродолжительность коммуникативных актов; ограниченность имеющихся коммуникативных умений; недостаточность речевых и неречевых средств, трудности их переноса в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми и в аналогичные жизненные ситуации; ограниченный круг взаимодействия; затруднения в оценке коммуникативных ситуаций; недостаточная сформированность коммуникативных качеств (инициативность, тактичность, эмпатия).

Для выявления различий между показателями сравниваемых групп применялся критерий U-критерий Манна-Уитни. Различия в развитии речевого общения у дошкольников с нарушенным и сохранным слухом статистически значимы ($U=156,5$; $Z=-6,214$; $p=0,001$). Таким образом, изучение речевого

общения в ходе констатирующего эксперимента позволило выявить его особенности у слабослышащих дошкольников и разработать обучающий эксперимент.

В третьей главе «Развитие речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста» представлены организация, содержание и методика обучающего эксперимента, результаты контрольного эксперимента.

Экспериментальное обучение проводилось в 2010-2013гг. на базе МБОУ «СШ № 5» СП «Детский сад компенсирующего вида № 3», г. Архангельск. Экспериментальную группу составили 24 слабослышащих ребенка 6-7 лет с низким и средним уровнем развития речевого общения. Результаты обучающего эксперимента сравнивались с данными контрольной группы – 18 слабослышащих детей, обучающихся по традиционной системе (МДОУ «ЦРР – детский сад №10 «Веночек», г. Новодвинск).

Анализ литературы и результатов собственного исследования позволили определить психолого-педагогические условия развития речевого общения слабослышащих дошкольников, реализация которых предполагала: включение специальной задачи развития речевого общения во все разделы коррекционно-педагогической работы; разработку этапов, содержания, организационных форм, приемов коррекционно-педагогической работы; организацию общения со сверстниками и взрослыми без нарушения слуха.

Обучающий эксперимент состоял из **трех этапов**: подготовительного, основного и заключительного. **На первом** – подготовительном **этапе** - целью работы было, с одной стороны, формирование у детей интереса к речевому общению, с другой, – включение педагогов и родителей в совместную коррекционно-педагогическую работу по развитию речевого общения воспитанников.

С педагогами была проведена серия консультаций практической направленности; с родителями – групповые собрания с целью разъяснения роли речевого общения для обогащения коммуникативного опыта детей и успешной социализации, знакомили с имеющимися в науке данными о разнообразии коммуникативных качеств, средств общения, коммуникативных качествах личности и их влиянии на эффективность речевого общения.

С целью уточнения представлений детей об общении, а в дальнейшем формирования навыков коммуникации воспитателями были организованы экскурсии по городу, в магазин, кафе, на почту, проводилось наблюдение за деятельностью людей, характером и содержанием их общения с последующим анализом материала, рефлексией. Осуществлялся анализ диалоговых ситуаций, изображенных на сюжетных картинках, видеопрезентаций, с последующим их коммуникативно-игровым моделированием. Кроме этого воспитатели знакомили с ролью общения в жизни людей, коммуникативными умениями, средствами общения и качествами личности, важными для общения и вводил это в практику реального общения детей.

Помимо этого, воспитатели учили детей сравнивать между собой разные ситуации общения, им предлагалось найти общее и разное в ситуациях общения, сопоставить изображенные на картинке ситуации диалога со своим опытом и обосновать выбор диалога соответствующей тематической и эмоциональной направленности (выражение сочувствия, недовольства, радости, грусти). Педагоги побуждали детей к формулированию плана речевого высказывания, т.е. подводили их к тому, что в зависимости от коммуникативной ситуации и вида деятельности зависит содержание и тематика общения. Постепенно они начинали осознавать, что успешное общение зависит от компонентов коммуникативной ситуации, а соблюдение каждого из них будет влиять на достижения цели общения и обеспечит взаимопонимание.

В ходе свободной деятельности детей организовывались сюжетно-ролевые игры, направленные на развитие речевого общения сверстников «Разговор по телефону», «В парикмахерской», «В магазине игрушек», «У врача», «В поликлинике», «В банке», «В салоне сотовой связи», «В библиотеке», «В кафе», «На вокзале» и др. Игры были подобраны таким образом, что в них формировались коммуникативные умения и качества, необходимые для установления и поддержания контактов в социуме. На этом этапе ведущая роль принадлежала воспитателю. Он демонстрировал образец речевого поведения. В дальнейшем соотношение самостоятельности педагога и ребенка менялось

Второй – основной – этап работы был ориентирован на формирование у детей представлений об общении, развитие коммуникативных умений, речевых средств общения и коммуникативных качеств личности.

На общеразвивающих и коррекционных занятиях реализовывалась специальная задача развития речевого общения слабослышащих дошкольников. Это обеспечивалось тем, что в структуру занятий по всем программным разделам коррекционно-педагогической работы были включены планируемые коммуникативные умения, качества и средства общения.

Одним из широко используемых приемов работы экспериментального обучения было совместное моделирование коммуникативных ситуаций (педагог-ребенок). Специальная работа по овладению детьми коммуникативными умениями, средствами общения и коммуникативными качествами необходимыми для осуществления совместной деятельности осуществлялась воспитателями на материале конструирования, рисования, лепки, аппликации, в играх. Таким образом, сама деятельность являлась мотивирующим началом к общению детей в ходе ее осуществления. В совместной деятельности детям требовалось обсудить план действий, распределить между собой действия, достичь результата, при этом воспитатель обращал их внимание на использование речевых средств общения (обращение, просьба, благодарность и т.п.).

С детьми отрабатывалась она из тем ситуаций общения, которая сопровождалась коммуникативными дидактическими играми, действиями в

куклами-персонажами, наблюдениями за общением людей, беседами-разъяснениями. В коммуникативные задания включались вопросы, побуждения, сообщения с утвердительной и отрицательной конструкциями, параллельно отрабатывался соответствующий словарь.

При работе с текстами-диалогами педагогом-дефектологом проводилось их обыгрывание, а затем драматизация. Главное внимание при этом уделялось развитию речевого поведения у детей. Введение в их жизнь ритуалов общения, игровых пятиминуток в начале и в конце занятий способствовали сплочению группы детей, установлению доброжелательной обстановки, раскрепощению в общении и взаимодействии, развитию коммуникативных качеств.

Роль родителей на этом этапе заключалась в организации совместной продуктивной и бытовой деятельности в условиях семьи, ведении индивидуальных альбомов «Я учусь общаться». В альбомах дети вместе с родителями делали зарисовки, описывали собственные коммуникативные ситуации и составляли к ним небольшие тексты-диалоги. По окончании обучающего эксперимента была организована выставка детских альбомов.

Таким образом, в ходе основного этапа экспериментальной работы расширялись и обогащались представления детей об общении, осуществлялось сознательное, произвольное использование коммуникативных умений и проявление коммуникативных качеств при моделировании коммуникативных ситуаций, обогащение средствами общения.

Цель **третьего** – заключительного – **этапа заключалась** в актуализации представлений детей об общении, коммуникативных умениях, средствах общения, коммуникативных качествах личности при самостоятельном моделировании различных коммуникативных ситуаций, драматизации и в повседневном общении, в процессе режимных моментов.

Детям предлагались знакомые и новые ситуации, более сложные по содержанию, требующие от детей проявления ранее сформированных коммуникативных умений, качеств и использования речевых средств общения. Менялись компоненты коммуникативных ситуаций. Так, например, увеличивалось количество собеседников, время, место общения (в банке, на почте, в салоне сотовой связи). Все это содействовало формированию способности осуществлять перенос имеющихся представлений об общении, умений, средств и качеств в новые условия общения.

Проведение с детьми коммуникативных игр и специально подобранных упражнений позитивно сказалось на их речевом общении: обогатились содержание и тематика общения со сверстниками, начали складываться достаточно устойчивые доброжелательные отношения, причем при меньшем посредничестве взрослого. Дети стали более эмоционально отзывчивы, стали чаще использовать обращение друг к другу по имени, проявлять тактичность, эмпатию, инициативность и активность.

Слабослышащие воспитанники включались в реальные жизненные ситуации общения со сверстниками и взрослыми с сохранным слухом.

Например, детям требовалось купить мороженое, билет в кассе, спросить, как пройти в магазин и т.п. Привлечение слышащих сверстников и взрослых к работе по развитию речевого общения и участие всех субъектов образовательного процесса обеспечило комплексный характер коррекционно-педагогического воздействия, что позволило обогатить и систематизировать их индивидуальный, коммуникативный опыт детей с нарушенным слухом.

Участниками коррекционно-педагогической работы были учителя-дефектологи, воспитатели, педагоги-психологи, родители, дети. Кроме этого, были привлечены сверстники и взрослые с нормальным слухом.

Организационно-координирующая роль в данной работе отводилась педагогу-дефектологу. В ходе обучающего эксперимента использовались разные *формы организации обучения*: групповые занятия, режимные моменты, работа парами, триадами; совместная деятельность, экскурсии с последующим игровым моделированием коммуникативных ситуаций.

Приемы коррекционно-педагогической работы определялись характером способов деятельности ребенка в процессе обучения: наглядные, практические и словесные. Их соотношение и ведущая роль менялись в зависимости от этапа работы.

Воспитателями было организовано целенаправленное наблюдение детьми за общением в естественных условиях, рассматривание картин, видеоматериалов, иллюстраций к диалоговым текстам, демонстрация речевого поведения, драматизация, обыгрывание ситуаций общения, анализ коммуникативных ситуаций и их моделирование, выставки детских работ с фотографиями деятельности детей и их творческих успехов.

Педагоги-дефектологи при организации диалоговых ситуаций на занятиях использовали такие приемы работы как: опредмечивание и оречевление действий, зарисовки текстов-диалогов, составление диалогов к картинкам, демонстрация речевого поведения; ответы на вопросы; использование закрытой картинки; дидактические игры, моделирование коммуникативных ситуаций, сопоставление верного и неверного речевого поведения в ситуации общения.

Педагоги-психологи использовали индивидуальные беседы, консультации, артпедагогические приемы, ритуалы общения. Личный пример и наблюдения за общением в реальных жизненных ситуациях (в магазине, на почте, в банке, в автобусе и др.) были использованы воспитателями и родителями.

Средствами обучения, используемыми педагогами и родителями в коррекционно-педагогической работе были игровые атрибуты, дидактические пособия, оборудование и материалы для продуктивной деятельности, детская художественная литература, таблички с моделями речевых высказываний, схемы, информационно-коммуникационные средства (видео- и презентационные материалы, мультимедиа).

Дети, участвующие в обучающем эксперименте имели разный уровень развития речевого общения. При реализации принципа индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, детям предлагались задания с

разной степенью сложности и разным объемом речевого материала. В ряде случаев увеличивалась частотность одних и тех же упражнений. При необходимости использовались дополнительные средства наглядности наряду с дозированной помощью, что позволило индивидуализировать обучение.

Таким образом, включение специальной задачи развития речевого общения в разделы коррекционно-педагогической работы; определение содержания и методов, приемов обучения; организация взаимодействия со слышащими сверстниками и взрослыми; осуществление взаимодействия педагогов и родителей способствовали развитию речевого общения слабослышащих воспитанников, расширению и систематизации их коммуникативного опыта.

С целью проверки эффективности экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент по методике констатирующего. Результаты показали, что экспериментальное обучение способствовало развитию всех показателей речевого общения у слабослышащих воспитанников и повышению мотивации общения (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные данные развития речевого общения дошкольников
экспериментальной и контрольной групп

Группы слабослышащих детей	Уровень развития речевого общения		
	высокий	средний	низкий
Результаты до обучения	0	46 % (11 чел.)	54 % (13 чел.)
Экспериментальная группа (ЭГ) (после обучения)	54 % (13 чел.)	42 % (10 чел.)	4 % (1 чел.)
Контрольная группа (КГ)	28 % (5 чел.)	55 % (10 чел.)	17 % (3 чел.)

Как видно из таблицы, наблюдается положительная динамика в развитии речевого общения слабослышащих воспитанников. У детей ЭГ высокий уровень речевого общения был отмечен в два раза чаще (54%), чем в КГ (28%). Низкий уровень в ЭГ остался только у одного ребенка. Тогда как в КГ – у троих. Дети КГ проявили недостаточную активность во всех видах деятельности и отставали по всем показателям от детей ЭГ.

В речевом развитии, владении речевыми и неречевыми средствами общения, навыками разговорной речи у детей ЭГ произошли изменения, связанные с повышением внимания к обращенной речи, наличием в общении грамматически правильно оформленных ответов в устной форме, с увеличением объема активного словаря; с умением детей выражать оценочные суждения, что свидетельствует о повышении качества речевого общения в целом, а, следовательно, об эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы.

Благодаря использованию приема анализа коммуникативных ситуаций, увеличилось продуцирование инициативных реплик воспитанниками. В ходе коррекционно-педагогической работы удалось добиться расширения спектра целевого предназначения используемых коммуникативных умений и проявление коммуникативных качеств личности в свободной деятельности, в

специально созданных коммуникативных ситуациях, в процессе совместной деятельности, в общении со слышащими детьми. Значительно повысилось количество случаев использования коммуникативных умений в целях установления и поддержания контактов со взрослыми в естественных условиях.

Наблюдения за общением детей ЭГ со взрослыми показали, что они стали более уверенными, раскованными, раскрепощенными, стремились выражать свое отношение к предмету разговора, согласие или несогласие с мнением собеседника, проявляли умения слушать и слышать партнера, учитывая ситуацию общения, особенно в реальных жизненных ситуациях. Проявление коммуникативных качеств: стало более устойчивыми (инициативности, эмпатии, тактичности). После экспериментального обучения слабослышащих дошкольников один ребенок оказался с низким уровнем развития коммуникативных качеств личности, в то время как до обучения этот уровень был отмечен у половины воспитанников.

Анализ данных наблюдений и анкет педагогов позволил установить, что у детей ЭГ круг общения со сверстниками расширился, стал более устойчивым по продолжительности, дети стали чаще оказывать помощь друг другу при общении в совместной деятельности, прислушиваться к советам, учитывать мнение партнеров, проявлять сочувствие в случае неудач, что свидетельствует о развитии эмотивной функции в общении.

При сопоставлении результатов констатирующего и контрольного экспериментов использовали критерий Т-Вилкоксона. Показатели развития речевого общения детей ЭГ на контрольном этапе статистически достоверно выше, чем показатели констатирующего эксперимента ($Z=-4,056$; $p=0,001$). Для выявления различий между показателями ЭГ и КГ использовали U-критерий Манна-Уитни. Показатели развития речевого общения ЭГ статистически достоверно выше, чем показатели КГ ($U=164,5$; $Z=-2,798$; $p=0,001$), что свидетельствует об эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие речевого общения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

В заключении обобщены результаты и представлены выводы исследования:

1. Разработанная в процессе экспериментального исследования методика изучения речевого общения и совокупность критериев его оценки позволили выявить особенности развития речевого общения у слабослышащих дошкольников, которые проявляются в обедненности тематики и содержания общения из-за ограниченности представлений об этом процессе; неполном использовании имеющихся у детей коммуникативных умений; ограниченности речевых и неречевых средств общения, трудностях оценки коммуникативных ситуаций, недостаточной сформированности коммуникативных качеств (инициативность, эмпатия, тактичность). Полученные экспериментальные данные позволили условно распределить дошкольников на группы с высоким, средним, низким уровнем развития речевого общения.

2. Доказана эффективность разработанных психолого-педагогических условий развития речевого общения слабослышащих дошкольников:

- реализация специальной задачи развития речевого общения в программных разделах коррекционно-педагогической работы;

- разработка содержания, организационных форм, приемов развития речевого общения слабослышащих детей с учетом их возраста, направленных на расширение представлений детей об общении; обогащение речевых и неречевых средств общения; развитие коммуникативных умений и коммуникативных качеств личности;

- организация общения со сверстниками и взрослыми с сохранным слухом путем включения детей в естественные условия общения, реальные жизненные ситуации;

- комплексное взаимодействие субъектов образовательного процесса (воспитанники, педагоги, родители, дети и взрослые с сохранным слухом).

3. С учетом разного уровня развития речевого общения слабослышащих дошкольников в коррекционно-педагогической работе использовался дифференцированный подход. С этой целью детям предлагались задания разной степени сложности и разного объема речевого материала, с увеличением количества повторов инструкций, одних и тех же упражнений в случае необходимости, моделирования, символизации, дополнительной наглядности (картинки, таблички, схемы, презентации) наряду с дозированной помощью.

4. Исследование показало, что разработанные психолого-педагогические условия позволили получить устойчивые результаты:

- появление у дошкольников большего разнообразия тематики и насыщенности содержания общения на занятиях, в детской деятельности и реальных условиях общения со сверстниками и взрослыми;

- расширение представлений об общении, способности анализировать и оценивать коммуникативные ситуации, поведение партнеров по общению;

- разнообразие коммуникативных умений преимущественно с использованием речевых средств общения, расширение спектра их применения;

- проявление коммуникативных качеств в общении. Таким образом, это способствовало обогащению их собственного коммуникативного опыта.

Принимая во внимание всю сложность исследуемой проблемы, мы считаем перспективным дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение проблемы речевого общения детей с нарушенным слухом для совершенствования действующих программ воспитания и обучения дошкольников с нарушенным слухом.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях (общий объем 3,15 п.л.):

1. **Белая, Н.А. Междисциплинарный подход к изучению проблемы коммуникативной компетентности слабослышащих детей / Н.А. Белая // Специальное образование. – 2011. - Выпуск 4 (24). – С. 6-13 (0,4 п.л.).**

2. Белая, Н.А. Методика изучения коммуникативной компетентности у слабослышащих дошкольников / Н.А. Белая // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Санкт-Петербург, – 2012. – Май. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1806.htm> (0,5 п.л.).

3. Белая, Н.А. Особенности коммуникативной компетентности слабослышащих детей 6-7 лет / Н.А. Белая, Е.Г. Речицкая // European Social Science Journal. – 2012. – 10 (26), том 2. – С.113-119 (авторский вклад не разделен) (0,42 п.л.).

4. Белая, Н.А. Формирование коммуникативной компетентности у слабослышащих дошкольников / Н.А. Белая // Стандарты и мониторинг в образовании. 1 2014 (94) январь-февраль. – С. 55-59 (0,45 п.л.).

5. Белая, Н.А. Особенности коммуникативных умений слабослышащих детей 6-7 лет в сравнении со слышащими сверстниками / Н.А. Белая, Е.Г. Речицкая // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сборник научных статей. – Орел: издательство Орловского государственного университета, ООО Полиграфическая фирма «Кортуш», 2009. – С. 233-237 (авторский вклад не разделен) (0,3 п.л.).

6.Белая, Н.А. Проблема содержания понятия коммуникативная компетентность в современных психолого-педагогических исследованиях / Н.А. Белая // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте 2011. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: Том 19. Педагогика психология и социология. – Одесса, Черноморье, 2011. – С. 75-78 (0,3 п.л.).

7. Белая, Н.А. Формирование коммуникативной компетентности у слабослышащих детей как необходимое условие успешности инклюзивного образования / Н.А. Белая // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Якутск, Офсет, 2011. – С.57-58 (0,2 п.л.).

8.Белая, Н.А. Исследования особенностей коммуникативно-речевой сферы детей в специальной педагогике [Электронный ресурс] / Н.А. Белая // APRIORI. Выпуск 1. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – Режим доступа: <http://www.apriori-journal.ru/seria1/1-2014/Belaya.pdf> (0,58 п.л.)