

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Методика формирования словарного запаса учащихся с нарушением слуха

Развитие речи учащихся с нарушением слуха ведется по четырем направлениям: над словом (лексический уровень), над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень), над связной речью (уровень текста) и над произношением (произносительный уровень). В связи с этим на каждом уроке сурдопедагог должен работать над правильным и точным употреблением детьми слов, формировать у учащихся умение грамотно строить предложения, излагать свои мысли, пересказывать, развивать слуховое и слухо-зрительное восприятие, коррегировать произношение.

Охарактеризуем работу по первому направлению.

Лексический состав языка – важнейший его компонент, без усвоения которого невозможно овладеть речью как средством общения и орудием мышления.

Слышащий ребенок без особых трудностей усваивает лексику в процессе общения с окружающими и к школьному возрасту владеет определенным словарем, который обеспечивает потребности общения и дает возможность приступить к овладению грамотой, к усвоению основ наук.

Ребенок с нарушением слуха может накопить какой-то минимальный словарь к началу обучения в школе, но этот словарь не обеспечивает возможностей полноценного общения, а, следовательно, и общего развития. В соответствии с требованиями к формированию словесной речи С.А.Зыков (1961) в качестве необходимого условия для первоначального общения рассматривал овладение глухими детьми словарем в объеме 550 единиц. Обогащение и развитие у учащихся лексического запаса родного языка – одна из задач специальной школы.

Особенности лексического развития детей с нарушением слуха исследовали К.Г. Коровин, Н.Г.Морозова, А.М.Гольдберг, В.А.Синяк,

К.В.Комаров, Р.М. Боскис, А.Ф. Понгильская, А.Г. Зикеев, И.М.Соловьев, Ж.И. Шиф, Л.И. Тигранова, Т.В.Розанова, А.П. Гозова, И.М.Гилевич, К.И. Туджанова и др. Ими были сформулированы методические выводы и рекомендации, существенные для построения словарной работы.

В процессе специального обучения языку должны быть созданы условия для овладения глухими и слабослышащими учащимися правильным восприятием, произношением, чтением, написанием слова, пониманием его лексических и грамматических значений, усвоения норм активного употребления.

Словарная система языка отличается от других подсистем речи (грамматической, фонетической, синтаксической) неисчислимостью своих единиц и постоянной их изменчивостью в пределах жизни одного поколения в связи с семантической, словообразовательной и стилистической подвижностью языка. Лексический состав русского языка разнообразен (самостоятельные и служебные части речи, слова с прямым и переносным значением, слова с конкретным и отвлеченным значением и т.д.). В процессе речевой практики учащиеся должны усвоить и лексическое значение слова, и системные связи, и отношения между словами.

Работа по формированию лексико-семантической стороны речи учащихся с нарушением слуха занимает важное место в системе специального обучения. Под словарной работой следует понимать систему планомерно проводимых занятий, направленных на формирование или коррекцию лексического запаса речи учащихся.

Задачами словарной работы являются:

1. Изучение учителем словаря учеников своего класса и постоянный контроль за правильностью понимания ими слов, выносимых для отработки на уроках. Зная о возможных искажениях и смещениях слов детьми, учитель обязательно должен обеспечить правильность восприятия слов, понимание которых он проверяет (используются следующие приемы: повторное произношение, усиление голоса, запись слова, звуко-буквенный анализ,

частичное дактилирование). Выбор приемов понимания значения слова зависит от уровня речевого развития детей (дети должны показать предмет, продемонстрировать действие, составить словосочетание или предложение с проверяемым словом, ответить на вопрос, выполнить поручение).

2. Планомерное формирование или расширение лексического запаса учащихся. Это решается как путем введения в речь новых слов, относящихся к разным частям речи, так и путем овладения словообразованием. Р.М. Боскис подчеркивала, что важно, чтобы слабослышащие учащиеся не только овладели словом целиком, но и умели практически различать их состав, понимали значение составляющих их приставок и суффиксов.

3. Уточнение, коррекция словарного запаса детей.

4. Обогащение словаря словами в переносном значении.

5. Активизация словарного запаса речи учащихся (употребление слов и выражений, которые говорит учитель, которые дети встречают в читаемых текстах, закрепление значения слов путем группировки их по разным признакам, путем сопоставления слов, близких или противоположных по значению, включения их в разные контексты на основе возможной лексической сочетаемости).

6. Усвоение правильного написания и произношения слов.

7. Формирование лексической зоркости, т.е. внимания к точному употреблению слова.

А.Г. Зикеевым разработаны научные принципы отбора словаря для уроков. Первым из этих принципов является **тематический**. Реализация тематического подхода требует такой разработки тематики, которая связана с речевыми ситуациями, обеспечивает усвоение наиболее употребительной и необходимой по данной теме лексики и определенного ее грамматического оформления. По мнению А.Г. Зикеева, тематическая группировка лексики должна быть представлена восьмью разделами, внутри которых словарь распределяется в определенной последовательности.

Первый раздел охватывает темы, лексика которых определяется ближайшим обиходом учащихся («Семья», «В классе», «В столовой»). Второй – лексику школьного окружения («В школьном медпункте», «На школьном дворе»), третий – лексику городского окружения («В магазине», «На улице»). Затем – естествоведческая лексика («Времена года», «Овощи», «Фрукты», «Животные»), производственно-трудовая лексика («Инструменты», «Профессии», «На заводе», «На фабрике») и лексика, связанная с общественными явлениями («Праздники»). Много внимания должно уделяться формированию лексики, обозначающей поступки человека, особенности его поведения, черты характера.

Особое место в этой группировке занимает раздел «Лексика, связанная с работой над отдельными понятиями». Это слова, обозначающие предмет и его части, признаки предметов (по величине, форме, цвету, вкусу, весу и т.п.), обобщающие понятия – родовые и видовые.

Второй принцип – *группировка лексики по словообразовательному признаку* – должен способствовать расширению потенциального словарного запаса учащихся, развитию у детей языковой догадки в отношении тех слов, которых еще нет в их речевом опыте. Введение лексики, подобранной по словообразовательному признаку, направлено на выработку у учащихся соответствующих лексико – грамматических обобщений.

На уроках учащиеся должны работать с четырьмя разрядами словообразовательных моделей:

- существительными, образованными способом суффиксации;
- глаголами, сгруппированными по общности корня и приставки;
- прилагательными с общей по значению приставкой или суффиксом;
- наречиями, объединенными общим значением, которое придают им одинаковые структурные элементы.

Работая над уточнением лексического значения слов, необходимо обращать внимание на морфемный состав слов, на смысловые оттенки морфем, т.к. одинаковые приставки, корни, суффиксы в различных словах

вносят что-то общее в их значение (пришел, принес, приехал; сливовый абрикосовый, рисовый).

По мнению А.Г. Зикеева, одним из основных условий успешного формирования лексического запаса речи является то, как в процессе обучения раскрывается значение слова учащимся. Нужно использовать разнообразные методы и приемы семантизации лексики (раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных). Их можно разделить на две группы: наглядные и вербальные.

Первая группа приемов в основном предназначена для слов с конкретным значением. Она включает использование наглядных средств: самих предметов или их изображений (картинок, рисунков, муляжей, макетов), слайдов, учебных фильмов, а также демонстрации действий, создание наглядных ситуаций. Следует помнить, что при семантизации слов, обозначающих наглядно воспринимаемый признак, нужно подбирать совершенно одинаковые предметы, различающиеся только этим признаком (например, только цветом или только формой).

Вторая группа – вербальные (словесные способы) – используются по мере повышения уровня речевого развития детей и для слов с отвлеченным значением:

- подбор синонимов (мужественный – смелый);
- подбор антонимов (хохотать – плакать);
- привлечение перифразы, т.е. передача содержания слова или выражения другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами (затаился - сидел тихо, не шевелился);
- подбор определений (слово подводится под родовое понятие и указывается его видовой признак: полустанок - маленькая железнодорожная станция);
- морфологический анализ структуры слов (если ученикам знаком корень слова, несущий основную лексическую нагрузку, или корни в сложных словах, например, снегопад – снег падает)

- подбор к родовому понятию видовых (лесные богатства – грибы, ягоды);
- негативное определение (беспорядок – нет порядка);
- тавтологическое истолкование (кожаные сапоги – сапоги, сшитые из кожи);
- опора на контекст. Незнакомое слово или выражение помещается в контекст, в котором все слова известны учащимся. Это позволит детям самим догадаться о значении слова или выражения (Мальчик не удержался на ногах и упал на землю).

Нужно учитывать, что некоторые слова, обозначающие понятия отвлеченного характера, могут быть уяснены учащимися при одновременном использовании наглядных и словесных средств (ранняя осень, поздняя осень). Следует помнить, что при подборе синонимов и антонимов надо следить за тем, чтобы слова были сопоставимы именно по тому значению, в котором дано семантизируемое слово (бросил учиться – перестал учиться; бросил камень – кинул камень).

Введение новой лексики в речь учащихся и ее закрепление должно проходить поэтапно. Выделяют четыре этапа в формировании словесных обобщений.

Первый этап – предъявление (презентация) речевого материала с включением новой лексики.

Второй этап – воспроизведение речевого материала с выделением в нем новых для учащихся слов.

Третий этап – варьирование и последующее комбинирование речевого материала, которое обеспечивает усвоение как лексики, так и средств ее грамматического оформления.

Четвертый этап – использование речевого материала в неподготовленных высказываниях.

Чтобы слово закрепилось в речи ученика, следует создавать в процессе обучения ситуации, требующие многократного употребления вновь усвоенного слова в различных контекстах, на основе которых происходит

уточнение его семантического значения. Усваиваемая лексика должна не только закрепляться системой выполняемых упражнений, но и внедряться в высказывания учащихся на уроках по другим предметам, включаться в различные диалоги, беседы, рассказы. У ребенка должна появиться потребность пользоваться усвоенным словом не только в специальных упражнениях на уроках, но и в своей собственной речи.

А.Г. Зикеевым разработана система упражнений для формирования лексического запаса учащихся. Он рекомендует использовать различные по характеру виды работ, которые можно объединить в две большие группы:

- 1) упражнения, выполняемые на наглядно-ситуативной и смешанной основе;
- 2) упражнения, выполняемые на словесной основе.

Рассмотрим первую группу. Упражнения, выполняемые на **наглядно - ситуативной и смешанной основе:**

1. Показ с последующим названием объектов или их графических и объемных изображений.
2. Выполнение или передача поручений, просьб, приказаний, в которые включены изучаемые слова: *вырежь треугольник, приклей квадрат*. Эта работа может быть дополнена сообщениями о выполненном поручении, оценкой выполненного поручения, ответами на вопросы с включением заданных слов.
3. Выполнение учащимися рисунков по словесным инструкциям (*Нарисуй дом. Нарисуй домик*) и название изображенных предметов, а также их дифференциация по величине и значимым морфемам.
4. Показ на картинках и название соответствующего действия или состояния, выраженного глаголами в настоящем времени (*Покажи картинку «Мальчик сидит»*).
5. Расположение предметов или их изображений по отношению к чему-либо или к кому-либо (*Положи шар справа*).
6. Составление тематических словариков с опорой на сюжетную картинку (или серию картин), например: «В цирке».

7. Выполнение различных заданий с использованием предметов, их изображений, картинок или их серий. При этом словарь дается: а) для справок в письменном виде; б) обозначается тематически (*названия одежды*); в) указывается на определенный признак, общий для этих слов (*кто как передвигается*).
8. Составление словосочетаний, предложений по картинкам может иметь несколько вариантов: ответы на вопросы; постановка вопросов к рисунку; придумывание названий к рисункам, составляющим сюжетную серию; составление фразы из слов, данных вразбивку; восполнение пропущенного в предложении слова (последнее подбирается в соответствии с изображенным на картине).
9. Проведение тематических бесед с учащимися (с использованием картин).
10. Составление (устно и письменно) текстов по картинкам и опорному словарю; ведение диалога, беседы по картинкам и предложенным словам.
11. Использование различных речевых игр с некоторыми элементами поощрения («Угадай предмет», «Что изменилось?», «Не ошибись!»).

Остановимся на второй группе упражнений. Упражнения, выполняемые на **вербальной основе**, делятся на 3 вида:

- 1) упражнения, в которых исходным материалом служат изолированные слова или группы слов:
 - распределение слов по группам: родовым понятиям (*мебель, транспорт* и т.д.); по подрошовому признаку (*животные, домашние животные, дикие животные*); по свойствам (по цвету, вкусу и т.д.);
 - подбор к слову, обозначающему родовое понятие, слова видового значения: *Какие продукты продают в молочном отделе продовольственного магазина?*
 - замена группы слов обобщающим словом (*автобус, трамвай, такси – это...*);

- исключение из данной группы слов, не обладающих с другими словами этой группы общим признаком («Какие слова лишние?»: *стол, диван, стакан, кровать*);
- выбор из набора слов тех, которые обладают определенным качеством или свойством. Например, из ряда слов *ехать, мчаться, скакать, нестись, шагать, передвигаться* надо назвать те, которые обозначают быстрое или медленное движение;
- подбор синонимов к определенному слову (могут быть даны слова для справок);
- вычленение близких по значению слов из ряда данных. Например, предъявляется вразброс два синонимических ряда слова или в один синонимический ряд включается несколько слов с другим значением (*тихо, громко, вкусно, неслышно, слабо, сладко*);
- распределение синонимического ряда по нарастанию или убыванию какого-нибудь признака, например, *огромный, большой, громадный, немаленький, большущий*.

2) упражнения, в которых исходным материалом являются слова, подобранные по заданному признаку (тема, вопрос, словообразовательная модель и др.):

- выбор из данных слов (*нора, хлев, дупло, конура, гнездо, ферма, берлога*) тех, которые обозначают жилье диких или домашних животных;
- выбор из предъявленных слов тех, которые нужны для описания: а) животного (*морда, лапы, когти*); б) человека (*глаза, волосы, руки*);
- припоминание слов на заданную тему, например, «Домашние животные»;
- подбор слов по их сочетаемости: а) к словам, обозначающим предмет, подобрать слова-признаки или слова-действия. Например: *дождь проливной, мелкий (льет, капает)*; б) к словам, обозначающим действия, присоединить слова-предметы (*мяукает, царапается, лакает кошка*); в) к словам, обозначающим признаки, подобрать слова-предметы (*летний – день, дождь, костюм*). Можно соединить стрелками слова по смыслу;

- ответы на вопросы типа: «Как называют детенышей коровы?»;
- постановка вопросов к однокоренным словам (*холод* - *холодный* - *холодно*);
- придумывание слов – названий людей по профессиям с суффиксом – *ник* (*дворник*, ...);
- образование слов по данной приставке или суффиксу, например с приставкой *при-* (*прибежал*), с суффиксом –*н* (*лимонный*);
- образование слов от одного корня. Возможно использование подсказывающих слов или наводящих вопросов. Например, *дом* (*маленький*) ..., *учит* (*кто?*) ...;
- нахождение из ряда предложенных слов, родственных по корню: *гореть* *гора*, *горький*, *горный* (омонимы);
- восполнение пропуска морфемы в словах (*школь...ый*).

3) упражнения, исходным материалом которых являются словосочетания, предложения, тексты:

- составление из данных слов словосочетаний или предложений по аналогии с образцом;
- дописывание словосочетаний или предложений данными словами, которые нужно поставить в нужную форму.
- дописывание реплик в диалогах.
- включение в текст пропущенных слов;
- выбор из текста непонятных слов, значение которых учащиеся не могут раскрыть с опорой на контекст;
- замена в предложении или тексте группы слов обобщающим понятием;
- варьирование подчеркнутых в данных предложениях или тексте слов, замена их синонимами, антонимами, словами с суффиксами и приставками;
- составление возможных словосочетаний с данным словом: *повесил...* (*картина*, *стол*, *полотенце*, *карандаш*, *зеркало*);

- перестройка словосочетаний (предложений) в связи с заменой одного из родственных слов (*вошел в комнату – вышел из комнаты*);
- завершение словосочетаний или предложений с использованием синонимов или антонимов;
- составление поручений, диалогов, вопросов, сообщений о выполненном задании с включением отобранных слов;
- составление предложений с использованием антонимов;
- замена подчеркнутых в предложениях или текстах слов их синонимами или антонимами;
- распространение предложения с использованием данных слов (например, прилагательных, наречий);
- нахождение в предложении или связном тексте слов по определенному логико-смысловому (слова, обозначающие человеческие качества) или словообразовательному признаку.

! А.Г. Зикеев подчеркивает, что применительно к обучению детей с нарушением слуха нужно руководствоваться **принципом единства формирования грамматического строя и овладения словарем**. Поэтому в основу лексической работы положено предложение, раскрывающее значение слов, их лексическую и грамматическую сочетаемость. Предложение, будучи средством коммуникации, связывает формирование лексических значений с овладением грамматическим строем языка. Усвоение слова должно происходить в общении путем правильного грамматического оформления в различных словосочетаниях и предложениях.

Методика формирования грамматического строя речи

Формирование грамматического строя речи (ФГСР) предполагает формирование морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), формирование способов словообразования и освоение разных типов словосочетаний и предложений (синтаксиса).

Усвоение речи ребенком – это сложный процесс. Он проходит ряд стадий, от зачаточного, аморфного использования отдельных языковых явлений, до полного овладения языковыми нормами. Процесс грамматизации речи в норме завершается в основном в дошкольный период или даже к пяти годам. Ребенок выражает свои мысли и чувства в речи в соответствии с законами языка. Это отмечают исследователи детской речи А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, Н.М. Красногорский и др.

Ребенок с нарушением слуха овладевает грамматическим строем языка в процессе специального обучения, в результате чего в речевом опыте детей образуются языковые обобщения. Скорость образования языковых обобщений, успешное развитие «чувства языка», а, следовательно, и овладения свободной самостоятельной речью зависят от ряда факторов: объема речевой практики; разнообразия ее форм; характера условий, в которых она существует.

Общую характеристику грамматической стороны речи слабослышащих учащихся исследовали Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, И.А. Шаповал и др. Особенности овладения языком глухими изучали Р.М. Боскис, А.М. Гольдберг, Н.Г. Морозова, А.Ф. Понгильская, Ж.И. Шиф, Т.В. Нестерович, Л.П. Носкова и др. Было отмечено, что своеобразие в формировании грамматического строя речи у детей с нарушением слуха сказывается на оформлении их самостоятельной речи, понимании речи окружающих, читаемого текста, усвоении ряда разделов учебной программы. Поэтому ФГСР – составная часть работы по обучению языку, а речевая практика как усвоение овладения языком вообще является обязательным условием постепенной грамматизации речи детей. При ФГСР учащихся с нарушением слуха исходят прежде всего из своеобразие их речевого развития.

Теоретическое обоснование и разработка системы обучения языку слабослышащих школьников отражены в трудах Р.М. Боскис, А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина, К.В. Комарова. Методика работы по ФГСР глухих раскрыта

в учебно-методических пособиях С.А. Зыкова, Л.П. Носковой, Т.А. Григорьевой.

В процессе работы по ФГСР учитель решает следующие задачи:

1. Формирование навыка построения простого предложения.
2. Распознавание грамматических значений и форм их выражения.
3. Формирование умения грамматически правильно оформлять высказывания учащихся.
4. Практическое усвоение грамматических категорий.
5. Овладение связями слов, ролью в этом окончаний и предлогов.
6. Формирование грамматических обобщений.
7. Развитие мышления отвлеченно-словесного, понятийного.

Работа по формированию грамматического строя речи учащихся с нарушением слуха базируется на следующих принципах:

- последовательности, поэтапности в усвоении грамматического материала;
- коммуникативной направленности, обогащения речевой практики;
- взаимосвязи с работой над лексикой, связной речью;
- развития обобщающей функции языка;
- отработки морфологических элементов в составе синтаксических единиц;
- усвоения не только формальных грамматических признаков, но и значения каждой грамматической закономерности;
- развития познавательной деятельности детей.

В начальных классах специальной школы для детей с нарушением слуха на всех уроках должны проводиться упражнения в анализе, составлении или преобразовании предложений. Существует достаточно большое разнообразие видов работ по обучению построению предложений. Приведем некоторые из них:

- правильное оформление предложений на письме;
- ответы на вопросы (словом, словосочетанием, предложением, связным текстом);
- постановка учащимися вопросов к предложениям;

- распространение предложений: по вопросам, словами, данными в скобках, либо самостоятельно подобранными;
- составление предложений на ту или иную тему;
- составление предложений по картинкам, по прочитанному тексту, по наблюдениям за природой или погодой;
- составление словосочетаний разного типа и включение их в предложения;
- соединение двух простых предложений в одно сложное или простое с однородными членами;
- переработка данных предложений с заменой одних слов другими, с заменой одних грамматических форм другими;
- перифразы;
- восстановление деформированного («рассыпанного») предложения.

Такие задания нужно постепенно усложнять: сначала составляются предложения из слов, данных в нужной форме, но с нарушением словопорядка. Затем – из слов, данных в начальной форме, но в нужном порядке. После этого – из слов, данных в начальной форме и нарушенном словопорядке. Приведем примеры:

- составление предложений с данными учителем словами;
- составление предложений по заданной схеме (вопросной, графической, словесной) и составление схем данных предложений;
- сужение предложений, в результате чего в предложении остаются только подлежащие и сказуемые;
- заполнение пропусков в предложении;
- составление предложений по аналогии. Этот вид предложений проводится на основе данного образца. Словарь варьируется, но постоянно сохраняется модель, конструкция фразы;
- составление разных вариантов предложений по дополнительному вопросу.

- самостоятельное придумывания слов на данную грамматическую форму и введение их в предложение;
- определение границ предложения в сплошном тексте;
- составление предложений на основе показа предметов;
- составление предложений на основе демонстрации действий;
- упражнения в распознавании и правильном произношении повествовательных, вопросительных и побудительных предложений.

На уроках русского языка следует использовать 3 группы упражнений. Первая группа представлена заданиями, направленными на **анализ готового языкового материала**:

- грамматический разбор (разбор слов составу, по частям речи, по членам предложения);
- нахождение указанных членов предложения или частей речи;
- выделение (подчеркивание, называние, выписывание) слов по заданию учителя;
- нахождение в тексте слов и предложений, соответствующих данной схеме.

Вторая группа заданий связана с **реконструкцией готового языкового материала**:

- составление словосочетаний;
- преобразование предложений с заменой лица, числа или времени событий;
- завершение незаконченных предложений (по вопросу и самостоятельно);
- восстановление пропущенных элементов текста;
- изменение порядка слов в предложении;
- дописывание окончаний;
- преобразование простых предложений в сложные и наоборот;
- перестроение предложений с прямой речью в предложения с косвенной речью и наоборот.

Задания третьей группы направлены на **самостоятельное конструирование из языкового материала**. Это такие виды работ, направленные на составление предложений по образцу; из разрозненных слов; по опорным словам; по иллюстрациям, по картине; по схеме (графической, вопросной); по теме (на основании прочитанного текста).

Следует помнить, что при изучении конкретной грамматической темы должна соблюдаться последовательность в использовании вышеуказанных групп заданий.

Методика развития диалогической (разговорной) речи

Под термином «разговорная речь» имеется в виду диалогическая речь. Диалогическая форма речи — первичная форма, в которой осуществляется процесс общения как у нормально слышащих людей, так и у людей с нарушением слуха. Диалогическая речь является базой для формирования монологической речи.

В естественных условиях на первоначальном этапе развития детей овладение языком идёт на основе диалогической речи. Обучение глухих и слабослышащих школьников также начинается с развития диалогической речи как наиболее естественной и распространённой формы непосредственного общения, дающей возможность учителю установить контакт между ним и учащимися и позволяющей организовать словесное общение детей не только с учителем, но и друг с другом.

Особенности диалогической речи широко освещены в психологической и лингвистической литературе (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А. К. Маркова, О.Б. Сиротина, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и др.). Учёт этих особенностей является основой для построения методики развития разговорной речи глухих и слабослышащих учащихся. Кроме того, включение диалогической речи в учебный процесс служит способом его

организации и ведёт к овладению речью. В связи с этим обучение разговорной речи должно осуществляться на всех уроках по всем учебным предметам и во внеклассное время.

В учебной программе «Русский язык» для 2-го отделения специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха 2008 года выделен раздел «Развитие речи» (коммуникативная компетенция). В соответствии с требованиями программы учащихся необходимо научить:

- понимать обращения, выполнять приказания, выражать просьбу, желание, побуждение;
- обращаться к другому лицу по заданию учителя (воспитателя) или по собственному побуждению;
- отвечать на вопросы или задавать их;
- сообщать о выполненной работе;
- участвовать в диалоге.

Специальных уроков на развитие диалогической речи не выделяется. Система работы учителя по развитию разговорной речи в школах для детей с нарушением слуха осуществляется по следующим направлениям:

- 1) отбор речевого материала к различным урокам и определение способов его введения в речь детей;
- 2) проведение отдельных видов работ по развитию разговорной речи.

Е.Е.Вишневская предложила для более тщательного отбора речевого материала, необходимого для уроков, условно разделить его на три группы:

- 1 группа – материал для фиксации приобретаемых знаний, умений, для формирования понятий, например, на уроке чтения это новые слова и выражения из текста;
- 2 группа – высказывания для общения учителя и учащихся: поручения, побуждения к речевому общению, оценка работы, просьбы о помощи и т.д;
- 3 группа – высказывания для общения учащихся друг с другом: сообщение о своих успехах и об успехах соседа, предложение своей помощи.

Такой отбор речевого материала позволяет учителю не только сформировать понятия и представления, необходимые для изучения конкретного учебного предмета, но и максимально развивать речевое общение.

При подготовке к уроку учитель продумывает и технику преподнесения речевого материала. Так, материал первой группы заготавливается заранее на табличках или специальном плакате. Но постоянно держать эти таблички перед глазами детей нельзя. После урока этот материал сохраняется на специальном стенде как справочный. Материал второй группы учитель записывает на полях поурочного плана или на специальных карточках для индивидуального прочтения («Скажи ребятам, чтобы встали ровно, чтобы надели наушники»). Материал, необходимый для общения учащихся с учителем и между собой, надо записать в правой стороне доски за вертикальной чертой или на плакате. Как видим, материал по развитию разговорной речи может подаваться не только в устной, но и в устно-дактильной и письменной форме.

Обучение разговорной речи в специальной школе начинается с усвоения побудительных предложений. Русские сурдопедагоги С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, Т.В. Нестерович, А.Ф. Понгильская в своих работах обосновали это следующими факторами:

1. Побудительные предложения просты и конкретны по содержанию, тесно связаны с действиями человека и обращены к определённым конкретным исполнителям этих действий.
2. Использование побудительных предложений облегчает понимание детьми назначения слова и фразы, т.к. речь педагога требует немедленной реализации сказанного в их поступках.
3. Использование побудительных предложений позволяет начать обучение с формирования импрессивной формы речи, что соответствует психологическим закономерностям овладения речью в норме.

4. Учащиеся легче и быстрее запоминают и образуют по аналогии побудительные предложения, т.к. в них сохраняется постоянство определённых грамматических категорий (наклонения и лица глагола)

Для развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха, так же как и слышащих, используются неподготовленный диалог, возникающий в конкретной ситуации общения, различные варианты бесед, дидактические игры, упражнения на составление диалогов, а также специальные речевые задания – упражнения (Спроси Узнай Скажи учителю), работа по закрытой картинке и серии закрытых картинок и так называемые «неполные задания учителя», т.е. задания с преднамеренным пропуском одного из членов предложения: «Открой книгу» (без указания страницы).

Остановимся на методике отдельных видов работ по развитию диалогической речи.

Методика проведения бесед

Беседа – своеобразный диалог, направляемый определённой темой. Цель беседы – обсудить, выяснить какой-то вопрос. В процессе беседы формируются следующие умения: отвечать кратко или распространённо, внимательно слушать других, дополнять ответы товарищей, самому задавать вопросы, спрашивать, обобщать; воспитывается выдержка, тактичность. Для ведения беседы нужна предварительная подготовка участвующих в ней лиц.

Беседа только в том случае увлечёт учащихся, если её содержание будет доступно и интересно, если она будет хорошо оборудована, если педагог будет побуждать ребят к различным действиям (покажите..., возьмите...), использовать приёмы драматизации действий и выборочное чтение для подтверждения той или иной мысли.

В каждой беседе довольно чётко выделяются такие структурные компоненты, как начало, основная часть, окончание.

Цель начала беседы – вызвать, оживить в памяти детей полученные ранее впечатления, по возможности образные и эмоциональные. Это можно осуществить различным образом: с помощью вопроса-напоминания (Какой

скоро праздник?), загадывания загадки, чтения отрывка из стихотворения, показа картины, фотографии, предмета. В начале беседы желательно также сформулировать ее тему, цель, задачи предстоящего разговора, обосновать важность её, объяснить детям мотивы её выбора.

Основная часть может быть разделена на микротемы или этапы, т.е. существенные компоненты того понятия, которое будет анализироваться детьми. В процессе каждого этапа педагог должен стремиться заключительной фразой обобщить высказывания детей и сделать переход к следующей микротеме.

Конец беседы краток по времени, подводит к синтезу темы. Эта часть беседы может быть наиболее эмоциональна, практически действенна: рассматривается раздаточный материал, выполняются игровые упражнения, используется занимательный материал. Хорошим вариантом окончания беседы являются пожелания детям.

Ведущим приёмом обучения беседе является вопрос. Различают вопросы репродуктивного, поискового (проблемного) характера и вопросы, стимулирующие обобщения («О каких ребятах можно сказать – это друзья?»). Как правило, в каждой законченной части беседы, вопросы располагаются в такой приблизительной последовательности: репродуктивные, поисковые и один – два обобщающих.

Пока у учащихся не сформировался навык проведения живой беседы, учитель, вовлекая учащихся в беседу, задаёт им вопросы, терпеливо поправляет ответы, предлагает задуматься над тем, как можно сказать по-другому, побуждает детей следить за ответами товарищей и вносить в их сообщения свои исправления и добавления. Особое внимание надо обратить на то, чтобы учащиеся отвечали на вопросы не только полно, но и кратко, в ответах не повторяли имёна существительные, а заменяли их местоимениями, задавая вопросы и отвечая на них, не забывали правильно употреблять изученные грамматические формы и новый лексический

материал. Более живой и полезной формой проведения беседы является такая, в которой активно участвует весь класс.

Широко распространены беседы на темы, близкие к жизни детей. Это беседы об интересных событиях, о выполненной работе, выходных и праздничных днях, каникулах и т.д. Непременным условием таких бесед является их мотивированность. Создание мотивированности достигается путем специальной организации бесед.

Планируя беседу о выполненной работе, педагог вместе с другим учителем или воспитателем организует ее так, чтобы одна часть детей не знала, что делает вторая. Встретившись после работы, дети испытывают необходимость поделиться впечатлениями, расспросить друг друга о том, кто и где был и что делал и т.д. Организуя беседу об экскурсии, педагог побуждает учеников, пропустивших её по какой-то причине, задавать вопросы тем, кто участвовал в экскурсии. Аналогично можно побеседовать о просмотренном фильме, о прошедшем в школе празднике и т.д. Мотивированность детских разговоров определяется также новизной, необычностью предмета, явления, события.

На уроках чтения проводятся беседы по прочитанному рассказу, при этом используются определенные приемы.

1. Учитель раздает нескольким учащимся карточки, на которых написан вопрос к тексту и её порядковый номер. В нужный момент педагог спрашивает: «У кого первый вопрос?» Ребёнок определяет его по указанному на карточке номеру. «Задай вопрос ребятам», – предлагает учитель. Кто-то из учеников повторяет вопрос, остальные отвечают на него. Аналогично проходит работа по остальным вопросам.

После двух-трёхкратного проведения такой работы учитель раздает карточки с вопросами уже без указания номера. Дети определяют их очередность по содержанию. Такая организация беседы формирует умение задавать вопросы по тексту, что сложно, особенно для глухих учащихся.

2. Учитель даёт одному ученику задание на дом – прочитать новый рассказ, просит родителей или воспитателя помочь ребёнку подготовиться к передаче содержания текста. На уроке сурдопедагог организует беседу между этим учеником и остальными учащимися класса, в процессе которой дети с помощью вопросов выясняют содержание рассказа.

После такой беседы ученики самостоятельно читают рассказ и относительно легко осваивают его содержание.

3. Беседа при одновременном чтении двух текстов. Класс делится на две команды. Каждая читает свой текст на идентичную тему. Затем учитель организует беседу между командами, причем ход беседы можно направить по любому руслу. Ответы каждая команда записывает или запоминает. При этом включаются совершенно необходимые при такой работе фразы:

— *Я плохо понял, повтори слова.*

— *Поторопись, а то ты всех задерживаешь.*

Таким образом, после ответов на вопросы у каждого ученика появляется запись по содержанию рассказа, который он не читал. Так создаётся реальная возможность для максимального словесного общения между всем учениками класса.

Дидактические игры и игровые приёмы основаны на интересе, связанном с угадыванием. Дети угадывают, какой предмет спрятан. Для этого незнающие спрашивают у тех, кто знает, какой предмет по величине, форме, цвету, для чего он предназначен (что им делают), живой или неживой и т.д. Узнают о целом ряде предметов, сложенных, например, в шкафу или откуда-то принесённых, угадывают, где спрятана вещь, кто её убирал, выясняют, чей предмет и т.д. Наиболее известны игры «Угадай, что в свёртке», «Угадай, кто это?». Более сложным вариантом игры является угадывание литературного персонажа.

Упражнения на составление диалогов могут быть следующими:

- составление диалога по заданной ситуации;
- составление диалога по картинке;

- составление диалога по заданной теме;
- продолжение начатого диалога;
- восполнение диалога;
- дополнение реплик;
- исключение из диалога лишних реплик;
- восстановление диалога;
- составление реплик — вопросов по данным ответам и наоборот;
- сюжетно-ролевые игры;
- совершенствование диалога;
- перестройка диалога;
- восстановление реплик диалога по ситуации;
- ведение диалога по заданию учителя;
- диалог-расспрос о сюжете закрытой картины;
- диалог-расспрос товарища о его семье, о нем самом;
- диалог-расспрос об интересных событиях, происходящих в школе, городе (деревне), стране.

Методика работы с закрытой картинкой

Методика работы с закрытой картинкой была предложена Е.Е. Вишневской. Цель работы – сформировать у детей умение задавать вопросы и с их помощью выяснять содержание картинки, которую они не видят. Начинается такая работа в 1 классе с простейших по содержанию картинок, на которых изображён какой-то один обязательно действующий персонаж (ребёнок или животное). Во 2 и 3 классах можно взять картинку с изображением нескольких персонажей и объектов, а затем — с несколькими планами.

Картинка вывешивается и закрывается или переворачивается тыльной стороной, либо учитель может держать книгу (учебник) в руках.

Содержание и формулировка вопросов к закрытой картинке от класса к классу усложняются. Так, в 1 классе педагог прямо побуждает детей

задавать вопросы: «Спросите у меня, кто нарисован на картинке?». Если после двукратного повторения задания с ударением на слове «спросите» никто из класса не догадался, что надо сделать, учитель говорит задание ещё раз, показывая вопрос, записанный на доске или табличке. Дети читают вопрос хором, два ученика повторяют его. Учитель даёт ответ и предлагает повторить его. На доске справа от вопроса учитель может записать свой полный ответ в начале учебного года или краткий – к концу 1-го класса.

Важно помнить, что нельзя торопиться отвечать первому же спросившему ученику, т.к. главное здесь – научить задавать вопросы.

Во 2 классе учитель может дать общие указания о теме вопросов: «Спросите о погоде. Спросите о времени года. О чём ещё можно спросить?» Дети могут записывать ответы на листочках.

Позднее школьники учатся задавать вопросы по предложенному плану: Сначала узнайте, когда происходит действие, потом – где происходит, затем – кто на картинке, что делает и т.д.

Постепенно учитель приучает детей самих определять последовательность вопросов, исправляет ошибки в логике вопросов: «О чём надо спросить сначала? Почему нельзя спрашивать, сколько мальчиков и девочек на картинке?» Следует помнить, что содержание картинки должно раскрываться от общего к частному.

При работе с многоплановой картиной в помощь детям на доске чертится схема многоплановой картинки.

В работе по закрытой картине можно выделить 4 этапа:

- 1).Беседа по выяснению содержания закрытой картинки. Заканчиваться первый этап работы может либо рассказом учителя о том, что нарисовано на картинке; либо рассказом сильного ученика с опорой на записи ответов; либо хоровым чтением всех ответов с установкой: «Вспомним, что нарисовано на картинке».

2).Зарисовка детьми содержания закрытой картинки по представлению с опорой на справочный материал, записанный на доске учителем или детьми у себя на листочках. Во время зарисовок дети могут задавать учителю вопросы уточняющего характера.

3).Анализ рисунков детей и сравнение их между собой или с картинкой, которая на этом этапе может быть открыта. Возможны следующие варианты:

- выбирается два рисунка (верный и неверный) и прикрепляются на доску рядом с картинкой. Картинка по просьбе детей открывается. Учитель организует беседу по анализу рисунков;
- прикрепляются все детские рисунки, или учитель просит детей показать их рисунки. Рисунки учащихся сравниваются с открытой картинкой;
- сравниваются два рисунка без опоры на картинку, а только по записям ответов на вопросы. Картинка в этом случае открывается только в конце урока, и каждый сопоставляет с ней свой рисунок самостоятельно. Этот вариант значительно сложнее, т.к. ученики вынуждены ещё глубже вникать в содержание ответов.

На третьем этапе обязательно организуется речевое общение. Учитель на доске может дать опорные выражения для сравнения рисунков с картинкой: «На картинке есть..., и у меня так же», «Я ошиблась, потому что я не нарисовала ...»;

4) Устное или письменное описание картинки.

Итак, работа по закрытой картинке – эффективное средство развития диалогической и монологической речи. Усложнение работы от класса к классу происходит по трём направлениям: по содержанию картинок, по содержанию и форме вопросов к ним, по степени самостоятельности учащихся.

Нужно иметь в виду, что работу по закрытой картинке может вести «маленький учитель». Работа может проводиться и парами. Ведущему каждой пары даётся картинка. Он отвечает на вопросы своего партнёра.

На основании его ответов товарищ делает рисунки по картинке. В этом случае речевая активность учащихся значительно возрастает, т.к. они все участвуют в диалоге.

Методика развития монологической речи

Основной задачей развития монологической речи глухих и слабослышащих детей является формирование у учащихся умения излагать свои мысли, чувства, желания в нескольких предложениях, а также обучение детей развёрнутым сообщениям в виде монолога о пережитом и увиденном, проделанной работе, просмотренном фильме, взаимоотношениях с товарищами, об игре и т.д. Учащихся специальной школы следует научить создавать текст, высказывание в устной и (или) письменной форме. При этом используются три основных вида монологической речи: повествование, описание и рассуждение.

По определению М.Р. Львова, с лингвистической точки зрения «...связной считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляется собой единое целое, имеет тему, выполняет определённую функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты».

В современной методике преподавания русского языка наряду с термином «связная речь» употребляются его синонимы – «высказывание» и «текст».

Т. А. Ладыженская, опираясь на теорию связной речи Н. И. Жинкина, определила умения, которыми должны овладеть школьники в процессе работы по построению текста (высказывания): раскрывать тему высказывания; раскрывать основную мысль высказывания; собирать материал для высказывания; систематизировать собранный материал; совершать написанное (в письменной речи); строить высказывание определённой композиционной формы; выражать свои мысли правильно

(с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности ярко.

Л.М. Быкова изучала особенности развития связной речи глухих школьников и выявила, что для их работ характерно следующее:

- частое отсутствие или неполнота раскрытия отдельных микротем, а следовательно, неполное раскрытие темы и основной мысли рассказа;
- нарушение логики (пропуски в изложении событий, нарушение последовательности событий, ошибки в установлении причинно-следственных связей между ними);
- нарушение в соотношениях между основными элементами рассказа;
- использование однообразных синтаксических конструкций, наличие большого количества речевых и грамматических ошибок;
- полное отсутствие навыков самопроверки и самоконтроля;
- низкое качество большинства самостоятельных письменных работ.

Следует особо подчеркнуть, что сравнение устных и письменных высказываний учащихся свидетельствует об отставании уровня развития письменной речи глухих учащихся от устной.

Условно все виды работ по развитию связной речи можно разделить на две группы. Первая группа – это работы, выполняющие коммуникативную функцию. К ним относят написание писем, поздравительных открыток, записок, SMS-сообщений, заметок в стенгазету, работу с деловыми бумагами (расписка, заявление), ведение дневников, записных книжек. Все другие работы по связной речи составляют вторую группу. Это описания событий школьной жизни, предметов, явлений природы, внешности человека, рабочего, выходного дня и каникул; работа по картинке, серии картинок; изложение; рассказ на данную тему, по данному началу, по данному концу, по опорным словам, по деформированному тексту, о предшествующих или последующих событиях по картинке, предложенной учителем; рапорт о дежурстве по классу, столовой, школе.

Программа по предмету «Русский язык» (2008) в разделе «Развитие речи» (коммуникативная компетенция) даёт перечень видов работ и коммуникативных умений по классам. Остановимся на описании методики проведения отдельных видов работ.

Методика обучения написанию писем, поздравительных открыток, SMS-сообщений

При обучении написанию писем учитель использует ситуацию получения письма кем-то из учеников (или специально создаёт её), показывает это письмо детям, говорит о его путешествии, рассказывает, почему необходимо письмо. Текст письма записывается на доске. Учащиеся читают его.

Затем в ходе беседы анализируется содержание письма, определяются его части или план: обращение (приветствие), вопросы к родным, ответы на полученные вопросы, сообщения о себе, просьбы, пожелания, подпись, дата. Далее по готовому плану можно коллективно составить ответное письмо. На доске слева учитель пишет план-поручение, а справа в соответствии с пунктами плана – основу письма. Причём каждую часть основы пишут против соответствующего пункта плана. Можно в основе письма пропускать слова, трудные для написания, и слова, значение которых учитель хочет проверить.

Ученики, пользуясь планом и записью основы письма, составляют письмо, цветным мелом вписывают в предложения на доске необходимые слова. Затем ребята читают письмо, написанное на доске, и с помощью учителя соотносят его с пунктами плана.

После этого запись на доске закрывается, и учащиеся самостоятельно пишут письмо по плану. Ученикам с недостаточной речевой активностью учитель разрешает в трудных случаях пользоваться текстом, написанным на доске. Школьникам с высокой речевой активностью подсказывает

начало текста, соответствующего данному пункту плана, или нужное слово.

Постепенно работу по написанию писем следует усложнять. Через одну-две недели после описанного выше урока ученикам вновь предлагается написать письмо больному товарищу. Ученики коллективно составляют письмо по готовому плану, но текст письма на доске уже не записывается. Потом 1-2 ученика рассказывают содержание своих писем в целом. Только после этого ученики пишут письмо.

Аналогично можно работать и над написанием поздравительных открыток, SMS-сообщений. Полезно сравнить SMS-сообщение с письмом и запиской.

Методика обучения описанию событий из жизни школьников

Среди описаний особое место занимает рассказ учащихся о событиях из своей жизни, жизни классного и школьного коллектива, рабочих, выходных и праздничных днях, каникулах.

Несмотря на некоторые особенности каждого из видов описания, они должны полностью передавать содержание, отличаться соразмерностью основных частей, отсутствием лишней информации, логической последовательностью изложения, правильностью словесного выражения мыслей. Ученик с нарушением слуха должен чётко понимать, что собой представляет описание, и какое именно описание он должен выполнить (т.е. назначение работы).

При обучении школьников описанию событий следует соблюдать определённую последовательность:

1. Анализ образца описания с указанием объёма информации и порядка её размещения.
2. Коллективное составление плана данного образца (можно сначала вопросного, затем повествовательного и назывного).
3. Соотнесение плана с текстом данного описания.

4. Описание сходного события по плану, составленному ранее.
5. Описание другого события, менее похожего на описанное ранее.
6. Описание различных событий.

Методика обучения написанию записок

И.В.Колтуненко рекомендует следующую последовательность обучения составлению записок:

1. Знакомство с запиской как с формой письменной речи, необходимой в жизни (анализ содержания записок и различных обстоятельств, при которых они используются).
2. Упражнения в понимании содержания различных записок, включающих выполнение каких-либо действий.
3. Составление текстов записок (с вопросами, просьбами сообщениями).
4. Упражнения в написании ответов на полученные записки.

Понять структуру записки помогает учащимся ее готовый план: 1) обращение; 2) вопрос, просьба, сообщение, поручение; 3) подпись; 4) дата.

Методика обучения составлению рассказа

На первых порах работы над рассказом **по данному началу (данному концу)** к началу (концу) рассказа желательно подбирать картинку либо использовать сюжеты ранее прочитанных текстов. В таком случае дети могут восстановить предшествующие события либо продолжить рассказ в рисунках, а затем их подписать, или же учащиеся читают предложенное им начало (конец) рассказа и вспоминают, что этот рассказ они когда-то читали. Далее дети либо устно рассказывают свои варианты, затем коллективно составляют план, либо каждый ученик составляет свой вариант плана.

Со слабыми учениками учитель проводит беседу с целью уточнения количество рисунков и их содержания:

- Сколько рисунков ты хочешь нарисовать?
- Что ты нарисуешь на 1-м рисунке?
- Что ты нарисуешь на 2-м рисунке? И т.д.

Важно, чтобы на вопрос учителя отвечал вызванный ученик, а все остальные учащиеся повторяли его ответ, изменяя 1-е лицо на 3-е в начале предложения.

По окончании работы (выполнения рисунков и подписей) сильные ученики устно излагают свой рассказ.

Работа над рассказом по данному началу (концу) может проходить примерно по такому плану:

1. Вступительная беседа (если в ней есть необходимость). В процессе её проводится словарная работа и актуализируются знания детей по теме.
2. Чтение учениками начала (конца) рассказа и определение учащимися места приведённого отрывка (начало, середина или окончание).
3. Беседа по содержанию приведённого отрывка и словарная работа (если есть иллюстрация, то с её использованием).
4. Определение количества рисунков, их содержания и зарисовки детьми возможных последующих (предшествующих) событий.
5. Озаглавливание рисунков и составление плана.
6. Выполнение подготовительных упражнений.
7. Устный рассказ по своим рисункам или плану (может и отсутствовать).
8. Написание рассказа.

В дальнейшем можно составлять рассказ по приведённому началу (концу) без опоры на картинку или свои рисунки.

При составлении рассказа **по опорным словам** следует использовать опорные слова, знакомые учащимся по ранее прочитанному рассказу, либо предложить в помощь к не совсем знакомым опорным словам картинку или серию картинок.

Т.к. опорные слова (слова, передающие главные мысли, отражающие тему и основное содержание будущего рассказа) даются в начальной форме, работа по развитию речи связывается с закреплением полученных знаний по грамматике.

Урок на тему «Составление рассказа по опорным словам» может быть проведен по следующему примерному плану:

1. Знакомство учащихся с опорными словами, записанными на доске или плакате. Выясняется значение новых слов.
2. Беседа, в ходе которой выясняют, о ком и о чём нужно писать, дают имена героям, придумывают заголовок, проводят словарную работу.
3. Составление плана.
4. Выполнение подготовительных упражнений.
5. Устный пересказ по плану, опорным словами и картинке (картинкам).
6. Написание рассказа.

При работе над рассказом по деформированному тексту («рассыпанному», искажённому тексту, в котором нарушена логика изложения) может быть использован ранее прочитанный рассказ. Желательно сопровождать текст серией картинок. В этом случае ученики сначала рассматривают картинки, устанавливают их последовательность. Затем учитель проводит словарную работу по каждой из картинок. Движением указки он показывает детали, действия персонажей, а дети их называют, т.е. фактически составляют коллективный устный рассказ. Потом учащиеся читают деформированный текст. Учитель просит подумать, всё ли в тексте правильно или что-то нужно поменять местами. С помощью учителя дети устно устанавливают порядок предложений, относящихся к каждой картинке. Недопустимо сначала выбирать из текста все предложения, относящиеся к каждой картинке, а затем определять их порядок: дети должны не механически подбирать предложения, а осмысленно составлять рассказ. Ученики должны следить за логикой событий в рассказе и последовательно их излагать, опираясь на серию картинок.

Правильно составленный текст записывают на доске, дети его читают, и текст закрывается. Учащиеся пишут рассказ в тетрадях. В случае затруднения, учитель оказывает помощь: показывает на картинке

конкретную деталь или действие, а ученик находит в тексте соответствующее предложение.

Как вариант, можно раздать учащимся конверты с «разрезным» текстом. Разобрав с детьми картинки, учитель предлагает к каждой из них подобрать предложения.

Как вариант, можно раздать учащимся конверты с «разрезным» текстом. Разобрав с детьми картинки, учитель предлагает к каждой из них подобрать предложения.

Рассказ по просмотренному фильму – более сложный вид работы, так как ученик должен писать не о том, что у него перед глазами, а о том, что он видел накануне. Порядок работы над рассказом по просмотренному фильму может быть следующим:

1. Подготовительная работа к восприятию фильма (знакомство с названием, главными действующими лицами, временем действия, новым речевым материалом). Может проводиться во внеклассное время воспитателем.
2. Просмотр фильма. Также может проходить во внеклассное время.
3. Беседа по содержанию фильма (вопросы учащихся к учителю и наоборот). В ходе беседы называют основных героев, дают им краткие характеристики, выясняют, чему учит фильм и т.д.
4. Составление плана или даётся готовый план.
5. Устный пересказ по плану.
6. Написание рассказа.

Отчет (рапорт) о дежурстве по классу, столовой как вариант рассказа в 4 классе делается по следующему плану: 1. День, число, месяц. 2. Отсутствующие. 3. Порядок на партах. 4. Внешний вид учащихся. 5. Готовность к уроку. Например: «Меня зовут Я учусь в ... классе. Сегодня понедельник, 22 января. В классе 7 учеников. Сегодня все в классе (отсутствуют ...). В классе чистота и порядок. Ребята чисто одеты. Девочки и мальчики аккуратно причёсаны (дети аккуратно причёсаны, чисто одеты). На перемене все приготовились к уроку».

Методика работы по картинке или серии картинок

Для школьников с нарушением слуха картинка или серия картинок являются одним из самых доступных источников материала для рассказов. Существует несколько вариантов работы по картинке: описание картины; рассказ-повествование по серии картинок; рассказ-повествование по одной картинке; восстановление событий, предшествующих (или последующих) событиям, изображённым на картинке; рассказ по закрытой картинке.

А.М. Гольдберг дала точное определение умений, которые необходимы глухим школьникам при работе по картинке: правильно выделить основные элементы картины; правильно установить связи (пространственные, временные, причинные) между отдельными моментами ситуации; адекватно дополнить непосредственно воспринятое тем, что отсутствует на картинке, но подразумевается под тем, что нарисовано; разместить информацию о каждом моменте ситуации в определённом порядке.

Для выработки этих умений глухие школьники должны внимательно рассмотреть картину и попытаться понять её основное содержание. И только после этого наметить последовательность словесной передачи этого содержания, составить план будущего рассказа.

План урока **по описанию картины** можно представить в следующем виде:

1. Рассматривание картины. Важно, чтобы учащиеся высказывали то, что они думают и чувствуют, когда смотрят на неё.
2. Словарная работа, в ходе которой учитель точным движением указки обращает внимание детей на предметы, действия, состояние действующих лиц и предлагает детям назвать, определить их, рассказать о них.
3. Составление плана.
4. Подготовительные упражнения. Нужно стимулировать учащихся к употреблению образных определений и сравнений (*снег покрыл землю ковром, кругом белым-бело*). Можно составить красивые словосочетания, а потом предложения; определить род и число отдельных слов, подчеркнуть окончания и т.д.
5. Устное описание по плану и опорным словам.
6. Письмо в тетрадь.

Для составления рассказа **по серии картинок**, относящихся к одной теме, детей сначала учат размещать их в определённой логической последовательности. С. А. Зыков предложил работу по серии картинок выполнять в следующем порядке:

1. Ученикам даётся первая картинка из серии и предлагается расставить остальные в логическом порядке.
2. Даётся центральная картинка, надо найти и расставить картинки с предшествующими и последующими событиями.
3. На классной доске вывешивается одна картинка, а рядом чертятся прямоугольники для изображения возможных событий, дети рисуют в этих прямоугольниках.

После этого С. А. Зыков рекомендует приходить к составлению рассказа по серии картинок, постепенно усложняя работу:

- детям предлагается рассмотреть простые картинки с одним персонажем, содержание которых передаётся одним-двумя предложениями. Под каждой из картинок ученики самостоятельно пишут то, что они видят на ней.

- предлагается для рассматривания картинка с несколькими персонажами, и по каждой из них ученики пишут 3-4 предложения.
- показывается центральная картинка, остальные стоят на доске тыльной стороной: школьники сначала рисуют, а в дальнейшем пишут, что могло происходить до и после центрального события; затем картинки на доске поворачивают, и дети видят, кто нарисовал или написал правильно, а кто ошибся.

В дальнейшем работа на уроке может быть сведена к следующему:

- Рассматривание картинок и расположение их в нужной последовательности;
- Беседа и словарная работа по каждой из картинок. Для проверки основного содержания всей серии картинок можно задавать вопросы: О чём картинки? Что в них главное? Как можно назвать все картинки?
- Составление плана (озаглавливание каждой картинки).
- Устный рассказ.
- Написание рассказа в тетрадь.

Работая с детьми с нарушением слуха и трудностями в обучении над **рассказом-повествованием по одной картинке**, И.В.Попова советует использовать интересный приём, подготавливающий их к рассказу по картинке, – «собрание» картинки под руководством учителя. Его суть в следующем: учащимся предлагается неполная картинка, её нужно дополнить отдельными объектами, выполненными в виде аппликации. Дети отбирают их из ряда предложенных. Затем каждому ученику даётся возможность самостоятельно высказаться по поводу собранной картинки. После педагог организует работу по углублению понимания содержания картинки, обращаясь к детям с вопросами: «Кто?», «Что?», «Где?», «Почему?» и т.д. Всё, что выясняется в ходе беседы, записывается на доске в виде связного рассказа. Рассказ прочитывается хором и отдельно каждым учеником. После этого может быть дано задание составить рассказ из разрезного текста.

После рассматривания картины можно предложить выбрать относящиеся к содержанию картины готовые фразы на табличках и составить рассказ целиком из рассыпанного текста. При этом фразы предлагаются в альтернативном оформлении. Составленный на наборном полотне текст рассказа прочитывается в целом. Затем текст убирается, и работа по восстановлению текста рассказа может быть построена, как беседа по вопросам.

В дальнейшем подготовка к рассказу по одной картинке на уроке ведётся в следующей последовательности:

- Рассматривание картинки.
- Беседа по содержанию, определяющая основное содержание, и словарная работа.
- Составление плана и озаглавливание рассказа.
- Подготовительные упражнения.
- Устный рассказ.
- Написание рассказа.

Рассказ **о возможных предшествующих или последующих событиях** по содержанию картинки, предложенной учителем, А.Ф. Понгильская рекомендовала начинать при помощи готовых образцов или вопросов. Давая примеры таких дополнений или вопросы, учитель должен обращать внимание детей на логическую связь между тем, что дополняется, и тем, что уже изображено. Затем можно предложить детям самостоятельно придумать эпизоды, дополняющие изображённое на картинке. Сначала это может быть рассказ в рисунках, придумывание названия для него и подписей к рисункам, устный рассказ с помощью учителя. В дальнейшем после устного рассказа детей по картинке учитель чертит на доске слева и справа от картинки прямоугольники и предлагает учащимся рассказать о тех событиях, которые произошли раньше или позже изображаемых. Несколько учеников рассказывают свои варианты описания этих событий, остальные с помощью учителя выбирают лучший вариант, составляют по нему план, затем один

или двое устно повторяют рассказ и, наконец, все пишут рассказы по составленному плану. Сильным ученикам можно разрешить самостоятельно составить план и написать по нему рассказ.

Методика обучения изложению

Изложение – письменный пересказ прочитанного текста. В тексте, который требуется изложить, всё дано в готовом виде – и тема, и содержание, и структура, и лексический материал. Ученик должен логически последовательно, своими словами, без искажения смысла передать содержание прочитанного, используя новые слова и образные выражения.

Существует несколько классификаций изложений (Е.А. Бариновой, Т.А. Ладыженской, И.Д. Морозовой и др.).

И. Д. Морозова, опираясь на классификацию Т.А. Ладыженской, выделяет два наиболее значимых критерия классификации изложений: способ восприятия текста и характер его воспроизведения.

По способу восприятия исходного текста изложения в массовой школе делятся на три вида:

- изложения, в которых текст воспринимается на слух при чтении его учителем (в классах глухих учитель читает текст за экраном);
- изложения, в которых текст воспринимается и на слух, и зрительно (в классах глухих учитель читает текст без экрана, с использованием ЗУА, а дети следят за его чтением по книге);
- изложения, в которых текст воспринимается зрительно.

По характеру воспроизведения текста И. Д. Морозова выделяет 4 вида: подробные; выборочные (воспроизводится только часть текста); сжатые, передающие основное содержание; с творческим заданием (заменяется лицо рассказчика, время событий и т.д.).

При работе над изложениями всех видов необходимо учитывать тип исходного текста (повествование, описание, рассуждение). Текст для изложения должен быть связан с реальной жизнью, понятен и интересен

ученику, невелик по объему, прост по композиции, написан литературным языком.

Подготовка к написанию изложения должна вестись по трём направлениям: работа над содержанием; работа над структурой; работа над языком.

Рассмотрим примерный план работы над обучающим изложением.

1. Вступительная беседа. Её цель – подготовить детей к пониманию содержания текста. Учитель вводит в беседу новые слова и выражения, использует различные наглядные пособия.

2. Чтение текста учащимися. Предварительно даётся установка: «Прочитайте и подумайте, о ком и о чём говорится в тексте», «Подумайте, почему текст так назван». В классах глухих допускается повторное чтение текста учителем с небольшими комментариями и использованием наглядным пособий.

3. Беседа по тексту и словарная работа. Выясняется понимание прочитанного, ставятся вопросы, заставляющие учащихся думать, осознавать временные и причинно-следственные связи, отношения между действующими лицами.

В ходе беседы следует побуждать учащихся использовать в своих ответах новые слова и выражения, находить их в тексте: «Прочитайте, как об этом пишет автор». И тут же: «Как можно сказать об этом по-другому?»

4. Работа над языком – лексическими изобразительными средствами, отдельными предложениями. Детей учат употреблять образные слова и выражения, фразеологизмы, синонимы, упражняют в перефразировании предложений.

5. Работа по составлению плана. Основными вариантами составления плана являются следующие:

- а). Текст читается по частям и каждая его часть озаглавляется.
- б). Текст читается не по частям, а в целом. После беседы по содержанию учитель или сами ученики перечитывают текст. Перед чтением учитель

даёт установку: «Подумайте, сколько в тексте частей?», «Как назовём 1-ю и т.д. часть?»

в). После повторного чтения ученики с помощью учителя выясняют, о чём надо писать сначала, и формулируют первый пункт плана и т.д.

г). Самостоятельное составление плана учащимися.

6. Устный пересказ текста, в процессе которого у учащихся формируют умение выражать одну и ту же мысль по-разному, по возможности, своими словами.

7. Орфографическая подготовка к письменному изложению, заключающаяся в особом внимании к написанию отдельных слов.

8. Письменное изложение текста, в процессе которого учитель оказывает дифференцированную помощь в зависимости от уровня речевого развития учащихся.

9. Самопроверка учащимися изложений.

10. Анализ письменных работ, исправление ошибок.

Изложение планируется обычно на 2 урока.

При подготовке к написанию первого сжатого изложения можно дать детям образец и сопоставить его с исходным текстом. В процессе анализа текста учитель с учениками выясняют, что в нём самое главное, о чём обязательно надо написать, что можно опустить. Анализируя образец, обращают внимание на то, как можно выразить это самое главное в рассказе. Затем составляется план, каждый пункт которого соотносят с соответствующей частью образца сжатого изложения и читают эти части. Затем сами пишут.

В классах глухих можно использовать такие специфические приёмы работы над изложением как изложение с вариантами; изложение по открытой книге; изложение с использованием черновика. Эти приёмы впервые опробованы на практике и описаны в литературе Л. М. Быковой. Изложение с вариантами направлено на формирование у учащихся навыков вариативного изложения текста, так как воспроизведение глухими текста

часто представляет собой чисто механический процесс фотографического отражения его содержания. В результате применения методического приёма «изложение по открытой книге» ученики постепенно овладевают навыком использования книги для совершенствования своих работ и самостоятельной проверки своих письменных пересказов. Приём «изложение с использованием черновика» направлен на развитие у учащихся способности к самоанализу и самоконтролю.

Структуру урока контрольного изложения можно представить следующим образом:

1. Чтение текста.
2. Беседа по тексту (анализ более краткий, меньше вопросов).
3. Даётся готовый план, трудные слова на доске.
4. Письменное изложение текста.

Вопросы и задания

1. Обоснуйте роль и место словарной работы в специальной школе для детей с нарушением слуха.
2. Дайте сравнительную характеристику развития словаря глухих и слабослышащих учащихся.
3. От каких факторов зависит выбор учителем методов и приемов работы над словом, а также видов упражнений, направленных на его закрепление в речи учащихся?
4. Каким образом могут быть сгруппированы способы и приемы семантизации лексики? Расскажите об этих способах и приемах, приведите примеры.
5. Расскажите о видах упражнений, используемых для усвоения лексики на уроках.
6. Дайте сравнительную характеристику грамматической стороны речи глухих и слабослышащих учащихся.

7. Охарактеризуйте виды работ над построением предложений глухими и слабослышащими учащимися.
8. Определите понятия: «связная речь», «формы речи», «типы текстов».
9. Проследите по школьной программе, как усложняются требования к коммуникативным умениям учащихся с нарушением слуха по годам обучения.
10. Охарактеризуйте особенности связной письменной речи учащихся с нарушением слуха.
11. Проанализируйте раздел «Коммуникативная компетенция» школьной программы с точки зрения видов работ по развитию связной устной и письменной речи по годам обучения.