

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

Макарова Карина Николаевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

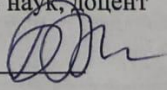
ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ РАССКАЗОВ-  
ОПИСАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С БИСЕНСОРНЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и  
тифлопедагогика


ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент  
Беляева О.Л.


«26» мая 2022 г. 

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент Проглядова Г.А.

«26» мая 2022 г. 

Обучающийся Макарова К.Н.

«26» мая 2022 г. 

Дата защиты «28» июня 2022 г.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2022 г.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ .....	2
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Развитие описательной речи у детей в онтогенезе.....	8
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей со слепоглухотой .....	14
1.3. Особенности формирования речи у детей с бисенсорными нарушениями.....	19
Выводы по I главе.....	26
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ-ОПИСАНИЙ У ДЕТЕЙ 7-8 ЛЕТ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	28
2.1 Организация и методика исследования.....	28
2.2 Анализ результатов исследования.....	41
2.3 Методические рекомендации по развитию умения составлять рассказы-описаний у детей с бисенсорными нарушениями.....	49
Выводы по II главе.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	70
Приложение А.....	70

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность исследования.**

Корректировка сложных нарушений, таких как сочетанные нарушения слуха и зрения, до настоящего времени остается серьезной проблемой в дефектологии. Это обуславливается тем, что само понятие «сложное нарушение» не дает полноценной картины о непосредственном нарушении, а лишь номинально обозначает саму проблему.

В процессе коррекционно-педагогической работы учитывается индивидуальные особенности развития ребенка, что значительно осложняет формирование так называемого единого подхода к процессу коррекции, который можно было бы применять в работе повсеместно. Тем не менее, проблема коррекционно-педагогической работы с детьми с бисенсорными нарушениями довольно актуальна. Так, если в 2005 году в Российской Федерации было зафиксировано 1517 детей с подобными нарушениями, то в 2021 году их число составило 2714 детей [32].

Дети с нарушенным слухом и зрением, ввиду особенностей своих дефектов, имеют проблемы с овладением речью. Это связано, в первую очередь, с нарушением слуха, так как ребенок не может полноценно воспринимать речь окружающих людей, во вторую очередь, с нарушением зрения, которое мешает наблюдать мимику и правильные артикуляционные позиции говорящих людей.

Также стоит отметить, что данная нозологическая группа, в силу своих первичных дефектов, имеет ограниченное представление об окружающем мире, недостаточную сформированность познавательных процессов, бедность коммуникативного опыта. Данные особенности влияют на формирование словарного запаса, воображения, что, в свою очередь, сказывается на уровне сформированности навыка составлять рассказы-описания у детей с бисенсорными нарушениями.

В настоящее время описательная речь стала одним из основных показателей интеллектуального развития. Именно поэтому данная тема актуальна. Исследованием проблемы развития описательной речи у слабослышащих детей с нарушением зрения занимались такие ученые, как Р.М. Боскис, С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, Л.С. Выготский, Л.П. Носкова.

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в том, что наличие умения составлять рассказы-описания является необходимым фактором успешности социальной адаптации ребенка с бисенсорными нарушениями, а также условием успешности в обучении и коммуникации.

Это и определило **проблематику** исследования в выявлении особенностей сформированности составления рассказов-описаний у обучающихся с бисенсорными нарушениями и разработке на их основе методических рекомендаций.

**Объект исследования:** рассказы-описания обучающихся начальных классов с бисенсорными нарушениями.

**Предмет исследования:** содержание дифференцированных методических рекомендаций по составлению рассказов-описания обучающимися с бисенсорными нарушениями.

**Цель исследования:** составить содержание методических рекомендаций, направленных на развитие умения составлять рассказы-описания обучающимися с бисенсорными нарушениями.

В соответствии с актуальностью и целью данной работы нами была выдвинута **гипотеза** о том, что у обучающихся с бисенсорными нарушениями будут проявляться такие особенности, как:

- трудности в составлении развернутого описательного рассказа относительно одного или разных предметов;
- трудности в составлении описательного рассказа по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок;
- трудности в формулировании серии развернутых, связанных между собой предложений.

Учитывая данные особенности, в процессе данной работы нами решаются следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме составления рассказов-описаний у обучающихся с бисенсорными нарушениями.

2. Изучить и проанализировать особенности составления рассказов-описаний у обучающихся с бисенсорными нарушениями.

3. Составить содержание методических рекомендаций по развитию умения составлять рассказы-описания у детей с бисенсорными нарушениями.

**Методологическая основа** исследования была выбрана в соответствии с целью и задачами проекта. В процессе работы над выпускной квалификационной работой исследовательского типа применялись общенаучные и специальные научные методы теоретического и эмпирического исследования:

1. Теоретические методы исследования – изучение и анализ психолого-педагогический и специальной научно-методической литературы по теме исследования.

2. Эмпирические методы исследования – изучение психолого-педагогической и медицинской документации, беседы со специалистами в области детского развития (психологи, дефектологи) на базе конкретных образовательных учреждений, педагогический констатирующий эксперимент.

3. Статистические методы исследования – статистическая обработка полученных данных, качественный и количественный анализ результатов исследования.

**Теоретическую основу** исследования составили:

– идеи культурно-исторической теории развития психики человека в дефектологии (Л.С. Выготский);

– труды отечественных тифлопедагогов и тифлопсихологов, посвященные проблемам психолого-педагогической коррекции, социальной

адаптации детей с нарушениями зрения (В.З. Денискина, М.И. Земцова, А.Г. Литвак).

– труды отечественных сурдопедагогов и сурдопсихологов, посвященные проблемам психолого-педагогической коррекции, социальной адаптации детей с нарушениями слуха (В.И. Флери, А.Ф. Остроградский, Н.М. Лаговский, Ф.А. Рау.).

– работы исследователей, которые занимались изучением рассказов-описаний у обучающихся с бисенсорными нарушениями (Р.М. Боскис, С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова).

**Теоретическая значимость** исследования заключается в систематизации, обобщении и уточнении материала по проблеме особенностей составления рассказов-описаний у обучающихся с бисенсорными нарушениями.

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности использования результатов исследования в деятельности дефектологов, работающих с обучающимися с бисенсорными нарушениями в контексте индивидуализации образовательного процесса.

#### **Организация исследования.**

Исследование производилось в три этапа.

I этап – подготовительный (сентябрь – декабрь 2021 года). На данном этапе была определена проблема исследования, изучена ее актуальность, обозначены объект и предмет исследования, поставлены цель и задачи, выведена гипотеза, проведен анализ психолого-педагогической литературы.

II этап – констатирующий эксперимент (январь – март 2022 года). На данном этапе осуществлялась оценка сформированности навыков составления рассказов-описаний у обучающихся с бисенсорными нарушениями. Обработка статистических данных, качественный и количественный анализ полученных данных.

III этап – содержание методических рекомендаций (апрель – май 2022 года). На данном этапе осуществлялось формирование содержания

методических рекомендаций по работе над рассказами-описаниями у обучающихся с бисенсорными нарушениями.

**База исследования:** выступили краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа №1» и «Красноярская школа №9».

**Структура и объём выпускной** квалификационной работы: выпускная квалификационная работа, объемом 68 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 60 литературных источников, 1 приложения.

# ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 1.1. Развитие описательной речи у детей в онтогенезе

Речевое развитие ребенка в норме является неким эталоном, благодаря которому ученые в области речевых нарушений могут успешно выявлять дефекты на определенных этапах развития речи. Именно поэтому важно знать все стадии формирования речи, понимать их особенности и использовать эти знания в своей работе. Таким образом, многие исследователи уделяют этой проблеме большое внимание (Т.Б. Филичева, Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимняя, Н.С. Жукова ).

Ребенок не наделен речью с рождения. Эта, безусловно, важная функция социальной коммуникации формируется благодаря непосредственному влиянию речи взрослых [16].

Речевые навыки в норме формируются к пяти годам, однако само формирование начинает протекать уже с раннего младенчества. Первая и примитивная вокализованная реакция ребенка – плачь. Только с помощью плача в раннем возрасте ребенок может показать свою реакцию на внешние раздражители [17].

Начиная с полугода уже проявляется реакция на интонирование: если оно ласковое – ребенок оживляется, если грубая, резкая – плачет [6].

К этому же времени появляется еще одна важная форма социального контакта – гуление. Ребенок может издавать звуки, напоминающие щелчки, бульканье, фырканье и щебетание, которые отсутствуют в речи взрослых, поэтому эти звуки, как и крик, не имеют социального значения. Но это занимает важное место в поведении ребенка, который может издавать различные звуки часами. Гуление способствует развитию ряда этих элементов произношения, которые затем используются в усвоенном языке. Таким образом, стыки отдельных звуков становятся более устойчивыми и специфичными [35].



Когда ребенку исполняется 6 месяцев, в болтовне появляются четкие звуки, хотя они недостаточно стабильны и произносятся короткими фонемами. Среди гласных первый звук – а, среди согласных – п, б, м, к, т [8].

Спустя примерно год после рождения малыш активно пользуется подражанием. Он в различной степени успешности повторяет за взрослыми сочетания звуков, тем самым пытаясь копировать речь взрослых.

Примерно в это же время речевого развития малыш может понимать и давать ответную реакцию на слова, обращенные к нему. Этот период отличается тем, что необходимы определенные условия, в которых будет находиться ребенок. Особое внимание необходимо уделять правильности речи окружающих, ведь именно благодаря ей формируется речь ребенка [9].

К концу первого года полностью завершается доречевой период.

К этому времени ребенок уже проявляет активные социальные взаимодействия, и даже в состоянии повторять звуки по инструкции.

Сосуществование слов, сказанных правильно и неправильно, – основная закономерность начальных этапов формирования речи у детей. Заблуждение большинства взрослых состоит в том, что они рассматривают правильное произношение звука как показатель дальнейшего развития речи ребенка, а не развитие умения употреблять слова в различных сочетаниях друг с другом [7].

Анализируя труды Г.Р. Шашкиной, Л.П. Зерновой, И.А. Зимней отметим, что на втором году жизни у детей повышается способность имитировать речь взрослых, а понимание чужой речи интенсивно развивается [30].

В своей работе Н.С. Жукова отмечает, что в речи детей до трехлетнего возраста отличительной особенностью является пропуск звуков родного языка или их замена звуками, близкими по фонематике или вокализации. Это связано с тем, что произношение звуков развивается не сразу, а постепенно, а восприятие речи далеко от идеального. Но в этом возрасте малыши пользуются тонкими линиями оттенков ритмичных слов и мелодии [29].

На втором и третьем году жизни ребенка наблюдается значительное увеличение словарного запаса [21].

В своих работах М. Фомичева отмечает, что при нормальном развитии речи в возрасте четырех-пяти лет ребенок автоматически корректирует физиологические нарушения речи. К пяти годам словарный запас активных детей составляет от 2500 до 3000 слов.

Их фразы становятся длиннее и сложнее, а их артикуляция улучшается. В шестилетнем возрасте ребенок правильно произносит все звуки родного языка, имеет активный словарный запас достаточного объема и практически овладевает грамматическим составом речи [27].

Таким образом, в поступательном развитии ребенка усвоение навыков фонематики зарождается постепенно, и полностью формируются к пяти годам [26].

Процесс формирования активности языка в онтогенезе в концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева делится на ряд периодов [14]:

Первый этап – подготовительный (с момента рождения до года)

В данном этапе В.П. Глухов писал, что «когда ребенок рождается, он отмечает свое появление криком, служащий основой для дальнейшего развития звукопроизносительной стороны речи и, конечно же, является рефлекторной реакцией на воздействие сильных раздражителей. Крик – это первая голосовая реакция ребенка. Плач и крик младенца активизируют деятельность трех частей речевого аппарата: артикуляционного, голосового, дыхательного. Первые месяцы рождения – время интенсивного развития зрительного, слухового, моторного и кинестетического анализаторов» [14].

В периоде от 0 до 3 месяцев ребенок реагирует на знакомый звук, пугается громких звуков и узнает голоса, наиболее часто звучащие в его окружении, то есть голоса родителей. Можно сказать, единственным на этот период методом социального контактирования является крик. Только с помощью крика и плача ребенок может выразить чувство дискомфорта.

Период от 3 до 6 месяцев характерен тем, что ребенок становится более социально активным. Он наблюдает за разговорами других, показывает волнение при звуке приближающихся голосов, издает определенные вокализированные звуки, то есть гуление, крик, для того, чтобы привлечь внимание. Он реагирует на непосредственный речевой контакт осознанно, старается отвечать звуками, смеется во время игры и бормочет себе под нос [13].

Переставая плакать, малыш прислушивается, когда с ним разговаривают, тем самым проявляет реакцию на голос говорившего. Вскоре малыш начинает в сторону человека, который говорит ребенку, поворачивать голову. Примерно в два-три месяца появляется гуление – специфические голосовые реакции [30].

Связывание определенных звуковых комбинаций с предметами либо действиями ребенка можно только во 2-м полугодии. По интонации, положению дел и слова можно рассмотреть, что ребенок отзывается на весь комплекс воздействий.

Более разнообразные сочетания звуков ребенок начинает повторять 7-9 месяцев, а уже после появляются реакции на слова. Слоги оказываются все короче и ребенок произносит «слова», образованные повторением одного и того же слога. Правильная речь окружающих, подражание взрослым начинает формироваться в речи ребенка. И после этого у ребенка появляются первые слова под конец первого года жизни [39].

Второй этап – преддошкольный (от года до трех лет).

После того как детей возникают первые слова заканчивается предварительный шаг и начинается шаг формирования активной речи. Дети с большой охотой начинают повторять слова за говорящими. При всем этом они их путают, искажают и меняют местами звуки. Понять малыша можно только в положении, если он разговаривает со взрослым. Этим же словом он может отмечать объект, просьбу и чувства. Потому эту речь называется ситуационной, которую он аккомпанирует мимикой, жестами [41].

С полутора лет становится возможным осознания словесного разъяснения взрослого, усвоения познаний, накапливание новых слов [3].

На третьем году жизни у детей развивается грамматическая структура языка. Поначалу они высказывают свои желания, просьбы одним словом. Потом простые фразы без и позже возникают элементы согласования и соподчинения слов в предложении. Не способность проговаривать свистящие, шипящие, аффрикаты, [р]-[р'], [л]-[л'] эти звуки заменяются, или пропускаются [56].

Л.А. Аксенова, Л.В. Лисеев, Н.Ш. Тюрина, Е.В. Шкадаревич, что ребенок из беспомощного существа превращается в подвижного и социально активного человека в первые годы своей жизни. Отсутствие контакта с миром вокруг нас в данный период развития негативно сказывается на предстоящем развитии речевой и психологической работе [2].

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет).

До трех лет коммуникативное развитие протекает наиболее сильно, уже к двум годам ребенок активно слушает речь, говорит с интересом. Может использовать 300 слов. Именно в этом возрастном периоде речь ребенка становится наиболее эмоциональной и выразительной. Ребенок вполне в состоянии поддерживать беседу.

К четырем годам ребенок понимает жесты или сложно составленные инструкции, использует предложения из четырех-шести слов, например. При использовании будущего и прошедшего времени могут возникнуть проблемы [47].

Пять лет – это возраст наибольшей речевой сформированности. Речевая внимательность теперь более острая. Теперь ребенок понимает устные инструкции, относящиеся к задаче. Может использовать хорошо сформированные предложения.

На этом формирование правильного произношения звука заканчивается и ребенок говорит совершенно чисто. В дошкольном периоде

шаг за шагом формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, без наглядной опоры) речь.

Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, поначалу правильно принимать звуки на слух, иметь верно подготовленный артикуляционный аппарат для их произношения [45].

Основа артикуляции, звуковая структура речи в онтогенезе формируется равномерно, придя в норму к пятилетнему возрасту при нормально психоречевом развитии. На седьмом году жизни возникает развитие фонематического восприятия и анализа звучания слов. При поступлении в школу ребенок осваивает правильное оформление звучания слов, произнося их четко, в основном грамматически правильную речь [58].

Таким образом, в поступательном развитии ребенка усвоение навыков фонематики зарождается постепенно, и полностью формируются к пяти годам [26].

Фонологическая осведомленность и навыки фонологического декодирования обычно считаются основополагающими для овладения чтением. В отличие от этого, морфемы играют минимальную роль или играют немую роль в большинстве моделей чтения. Например, морфологическая осведомленность редко включается в такие модели. Когда это так, морфологическая осведомленность обычно описывается как поздно возникающая способность, тесно связанная с орфографическими навыками, которые вытекают из фонологической осведомленности и декодирования [32].

Например, согласно фазовой модели, дети сначала учатся читать на основе фонологическое декодирование сначала части слов, а затем целиком, в частичной и полной алфавитной фазе соответственно. Именно на этом основании стратегии чтения детей выходят за рамки строгого соблюдения буквенно-звуковых соответствий до использования рифмов, слогов и морфем в консолидированной алфавитной фазе. Согласно этой модели, дети, испытывающие трудности в приобретении навыков чтения, делают это из-за

проблем на фонологическом уровне [60]. Эти трудности с фонологической осведомленностью и фонологическим декодированием, в свою очередь, вызывают трудности с чтением, а также с морфологической осведомленностью.

Умение читать и писать обеспечивает двустороннюю передачу идей, информации, опыта, воспоминаний, мнений, желаний и многого другого с помощью языка, но без использования слухово-вербального канала, из которого происходит человеческий язык [52].

Однако, в отличие от устной речи, чтение не является «биологически естественным» или «первичным» навыком, несмотря на то, что эта точка зрения была ошибочно продвинута в последние десятилетия сторонниками обучения чтению на основе целостного языка и широко распространена в предпрофессиональное образование учителей [15].

Четвертый этап – школьный (от 7 до 17 лет).

Сознательное условие является главной особенностью языкового развития детей на этом шаге по отношению с предшествующим. Так как дети хорошо разбираются в звуковом анализе, изучают грамматические правила построения утверждений. Ведущая роль в этом играет новый вид речи – письменная речь. В итоге, в школьном возрасте возникает преднамеренная перестройка речи ребенка, от восприятия и различения звуков до обдуманного использования всех языковых средств [38].

## **1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей со слепоглухотой**

Слепоглухота – это сочетание значительных слуховых и зрительных нарушений у человека. Эти двойные сенсорные потери различаются по степени тяжести и не обязательно, что у всех людей с бисенсорными нарушениями полностью отсутствует и слух и зрение. Зачастую человек сохраняет зрение и слух, который можно использовать для успешной социализации [50].

Однако сочетание этих нарушений вызывает серьезные задержки в развитии ребенка, влияющие на когнитивное развитие, социальное развитие, приобретение коммуникативных и языковых навыков, ориентация и подвижность.

Сочетание нарушений зрения и слуха резко тормозит социальное развитие ребенка, негативно сказывается на формировании коммуникативных навыков. Чтобы человек с бисенсорными нарушениями смог интегрироваться в социум, ему необходимо получить образование по программам специального образования предназначен для слабослышащих, слабовидящих или детей с тяжелыми формами инвалидности. Дополнительно потребуется помощь для решения их индивидуальных образовательных потребностей, связанных с одновременными нарушениями зрения и слуха [44].

Слепоглухота – уникальная инвалидность; она имеет свои понятия и терминологию, свои методы оценки и средств обучения, а также собственные способы общения, которые различают «слепоглухоту» от глухоты и слепоты [37].

Слепоглухота – это не медицинское понятие, удивительно, но в медицинской литературе мало ссылок на слепоглухоту. Это развивающаяся концепция, которая помогает нам понять природу и степень инвалидности вследствие слепоглухоты. Потому что 95 процентов того, что мы узнаем об окружающем мире проходит через наши глаза и уши. Слепоглухота приводит к затруднениям в общении, мобильности, и в доступе к информации [49].

Слепоглухие люди делятся на четыре группы:

1. Те, кто рождены глухими и слепыми, что может случиться, если мать переболела краснухой при беременности.

2. Те, кто родился глухим, а затем потерял и зрение. Часто это вызвано Синдромом Ашера – глухота с последующим снижением зрения из-за ретинита пигментная (туннельное зрение).

3. Те, кто родились слепыми, а затем потеряли слух.

С возрастом, у слабовидящих детей, в ходе социально-познавательного развития возрастает интерес к процессу, посредством которого дети приобретают социальное понимание и развивают социальные отношения.

Матери, братья и сестры, лучшие друзья – обеспечение ребенку активной социальной жизни с самого начала предполагает взаимодействие с другими людьми, и эти «другие» часто являются богатейшим источником знаний, из которых можно узнать о мире [1]. Понимание по теории разума, способность маленьких детей понимать мысли, убеждения и желания другого человека [10]. Мы можем предсказывать поведение, потому что знаем, что думают люди. Разум матери, которая достает лестницу и новую лампочку после громкого удара со стороны осветительной арматуры, может быть полностью прозрачным, когда эта способность приобретена, и непостижимым, если этого не произошло [4].

Отмечается, что слепоглухие люди являются членами сообщества с правом на полноценное участие в жизни общества, обладают многими навыками и способностями, которые необходимо развивать, и нуждаются в услугах, чтобы избежать изоляции. Уравнение независимости со способностью выполнять основные задачи может привести к тому, что многие слепоглухие люди будут излишне зависимыми считаться. Другие подходы к независимости связывают ее с автономией и самоопределением. Самоопределение подразумевает наличие свободы воли в своей жизни и способность предпринимать действия для поддержания или улучшения ее качества – это принятие решений и выбор, постановка и достижение целей, решение проблем и самосознание, защита и эффективность [25]. Независимость можно определить как «контроль над своей жизнью и выбор ее образа жизни».

Барьеры на пути к самоопределению подразделяются на отношения, ограниченный выбор и недостаток опыта, к которым я бы добавил плохо спроектированные и недоступные инфраструктуры. Это затем приводит к идее, что инвалиды становятся зависимыми, когда им мешают социальные,



поведенческие, инфраструктурные и другие препятствия от вклада в жизнь общества, или этот вклад не ценится. Негативное, а иногда и покровительственное отношение, которое препятствует независимости слепоглухих людей [42]. Слепы́м людям часто требуется поддержка для преодоления препятствий на пути к независимости и активному участию в жизни общества, в том числе от отношения других людей, отсутствия опыта и недоступной или только частично доступной среды [22]. Члены семьи и специалисты могут поддерживать самоопределение, ведя себя таким образом, чтобы показать, что они знают, что слепоглухие взрослые могут принимать решения о собственной жизни. Однако для принятия осознанных решений также требуется доступ к информации и ресурсам, а также хорошие условия для общения [5].

Слепоглухим людям может потребоваться поддержка, предпочтительно с участием людей, которые могут общаться с ними и поддерживать это общение, но также стараются делать как можно больше без поддержки, чтобы быть независимыми от других людей [43].

Крупномасштабные исследования слепоглухих показали, что большинству из них требовалась индивидуальная поддержка при общении, доступе к информации и / или мобильности. Однако неинформативная поддержка со стороны членов семьи была более частой, чем формальная поддержка со стороны профессионалов или волонтеров, и до сих пор существует потребность в более официальной и квалифицированной поддержке [53].

Зрячие дети в возрасте от 4 до 5 лет могут осваивать простые задания довольно явным образом. Дефицит социального понимания может иметь серьезные последствия для детей – не в последнюю очередь это проявляется в аутизме, где он является определяющей чертой.

Нарушение зрения ограничивает возможность ассоциировать эмоциональные и психические состояния с их поведенческими коррелятами, поскольку такие ассоциации обычно усваиваются через наблюдение за

другими и другие ситуации. Это рассуждение приводит нас к предположению, что у детей с нарушением зрения могут быть трудности с развитием в социальной сфере.

У большинства детей с серьезными нарушениями зрения определенно наблюдается задержка в психическом развитии, и это может означать, что многие из них не демонстрируют сравнимые способности со своими зрячими сверстниками примерно до 12 лет [57]. Часть таких детей, как правило, имеющие речевое недоразвитие, может иметь долгосрочные трудности при индивидуальном и групповом контакте. Эти нарушения могут обуславливают и некоторые из потенциальных рисков, включающих в себя:

- трудное достижение социального развития и дружбы;
- трудность в распознавании и подаче социальных сигналов;
- эмпатия;
- игра с меньшей вероятностью будет включать притворство (это потому что воображаемая игра может зависеть от понимания психических состояний);
- обучение может быть проблематичным в школе, отчасти из-за буквального толкования языка и из-за трудностей в адаптации усвоенного поведения к контексту [37].

Стоит отметить, что видение – не единственный важный канал для развития социальной сферы. Многие исследователи предполагают, что основной способ, которым дети познают содержание умов других людей, – это язык [15].

Хотя многими исследователями утверждалось, что люди, рожденные без зрения или с его нарушением, могут понимать материальные материалы и формировать пространственные ментальные представления, было доказано, что они нарушены при выполнении «активных» задач пространственного изображения. Следствием этого будет трудность выполнения заданий, где использовались принципиально новые формы, где используются только образы [12].

Таким образом, слабовидящие школьники младшего возраста, имеют следующие психологические характеристики, которые характеризуется: снижением общей и зрительной работоспособности; несвоевременным формированием объективных и практических действий; задержкой способности писать и читать, присутствует обеднение сенсорного опыта.

Также наблюдается снижение двигательной активности, своеобразия физического развития, своеобразия формирования и протекания познавательных и психических процессов, что проявляется в снижении скорости и точности зрительного восприятия. Детям с нарушениями зрения свойственны словесно-логическое и зрительно-образное мышление, отвлечение внимания, кратковременная память, ограниченное восприятие окружающего мира. Эти особенности приводят к снижению познавательной активности, снижению уровня развития мотивационной сферы и организационно-рефлексивных образований. У них также могут развиваться следующие отрицательные черты личности: несамостоятельность, безынициативность и зависимость [18].

### **1.3. Особенности формирования речи у детей с бисенсорными нарушениями**

У многих слепоглухих существует остаточные полезные зрение и слух, которые можно улучшить в очках и / или через слуховой аппарат. Однако такие условия, как чрезмерный фоновый шум, плохая освещенность, лишняя полезность визуальных подсказок, недостаточные знания в использование слухового аппарата, плохой первоначальный выбор инструментов может ограничивать полезность, получаемую от ношения слуховых аппаратов.

Слепоглухие люди, рожденные глухими или оглохшие в ранние годы, могут разговаривать с помощью жестового языка, а не с помощью речи. Это относится к тем, кто имеет немного остаточного зрения и может увидеть язык жестов в непосредственной близости. Если они не могут этого сделать,

то они могут возложить руки на руки, чтобы распознать знаки через тактильный контакт [36].

Для слепоглухих, также как и для остальных людей очень важна способность общаться и взаимодействовать с другими людьми. Слепоглухие люди обычно предпочитают адаптировать свои существующие коммуникативные навыки, а не изучать совершенно новые. Успешные коммуникативные стратегии могут быть очень индивидуальными, и их поиск может занять продолжительное время [48].

Слепоглухой человек из семьи глухих, вероятно, будет использовать язык жестов в качестве основной формы общения, тогда как человек из слышащей семьи с таким же степень нарушения слуха, скорее всего, будет поощряться к использованию разговорной речи при поддержке слуховых аппаратов и чтения по губам.

Однако они могут выучить язык жестов, если они контактируют с глухими, или не могут полностью развить какой-либо метод межличностного общения, если у них очень ограниченный слух и нет возможности научиться жестам [46].

Слепоглухой подписывающий, скорее всего, перейдет от визуального к тактильному жестовому языку по мере того, как ухудшение зрения увеличивается со временем, в то время как оральный слепоглухой человек с большей вероятностью будет использовать комбинацию блочного алфавита для приема и разговорного языка для передачи или может выучить слепоглухой ручной алфавит. Слепоглухой человек, слепой от рождения или в раннем детстве, с большей вероятностью будет бегло читать по Брайлю, чем тот, кто станет слепым позже.

Другие слепоглухие люди, у которых либо очень ограничены или вообще отсутствуют зрение или слух, нуждаются в изучении языка жестов на ладони.

Однако дети, которые имеют и остаточное зрение и остаточный слух, пользуются слуховым аппаратом, могут вполне успешно, на определенном уровне овладеть описательной речью.

Было показано, что матери могут быть внимательны к мимике, движениям тела и вокализации своих детей.

Песни и различные игры также могут быть частью этих взаимодействий. Но уже через пару месяцев родители часто испытывают трудности в общении со своими слепыми малышами. Совместное внимание и совместные действия между родителем и ребенком считаются важными предпосылками для нормального общения [34]. Зрячему человеку, осуществляющему уход, трудно установить это у слепого ребенка.

Сочетание серьезного нарушения слуха или глухоты и нарушения зрения или слепоты еще больше усложняет ситуацию. Нарушаются ранние модели общения, и это нарушение сохраняется на протяжении всей жизни. Это содержательно описано в этно-методологическом исследовании двух детей, родившихся с синдромом краснухи в 1960-х годах.

Немногие дети рождаются глухими и слепыми. Среди детей раннего возраста с диагнозом слепоглухота есть дети с различной степенью нарушения слуха и зрения, с дополнительными нарушениями или без них, а также дети с корковыми нарушениями зрения и / или центральным слухом.

Большинство исследований этих детей, а также других детей с множественными функциональными нарушениями были сосредоточены на различных вмешательствах и образовательных программах для содействия общению, а также социально-эмоционального развития, но есть несколько исследований, посвященных естественному развитию общения у слепоглухих детей [51].

За последние 30 лет экспериментальные и наблюдательные исследования развития младенцев и детей ясельного возраста дали нам новое понимание процесса развития.

Исследования развития младенцев показали, что ребенок социально активен с первых минут жизни и что обучение происходит во взаимодействии с другими людьми в значимых контекстах [40]. Новорожденные могут имитировать выражение лица, рук или голоса другого человека. Эти результаты показывают, что младенцы готовы понимать мотивы других людей.

Сегодня есть также физиологические свидетельства врожденной способности понимать мотивы других людей. В коре есть нейроны, которые разряжаются, когда мы наблюдаем действие другого человека, а также когда мы выполняем то же или подобное действие [23]. Эти зрительно-моторные нейроны называются «зеркальными нейронами» и, по-видимому, предвосхищают эволюцию имитаций, которые делают возможным изучение человеческой речи и языка.

Рассмотрим одно из исследований, которое проводилось для изучения формирования речи у слепоглухих детей [11].

Все началось с интереса к социальным играм с родителем, переросло в интерес к физической среде, а затем в намерение поделиться своим опытом с кем-нибудь еще.

Наиболее часто наблюдаемыми социальными играми были игры на очередность и движения тела. Движения, звуки и прикосновения были важными коммуникативными выражениями в этих играх. После этого дети начали проявлять интерес к окружающей среде и уделять ей внимание. Они начали чувствовать, пробовать, обонять и другими способами проверять качества и функции предметов.

Далее дети показали, что они хотят делиться вниманием и делами со своим родителем. В некоторых случаях им приходилось направлять своих родителей, показывая им, как они хотят, чтобы игра или действие выполнялись.

Все дети в этой разнородной группе могли в той или иной степени поделиться своим опытом со своими родителями. Их способы

самовыражения различались, как и содержание общения. Но все они, казалось, стремились к установлению и поддержанию значимого и радостного взаимодействия. Со временем некоторые из детей смогли принять участие в вербальном общении.

Для двух детей, описанных в данном исследовании, общение происходило в основном на досимволическом уровне. Они могли выражать свои намерения с помощью телодвижений.

Они также могли начать показывать, что хотят поделиться своим опытом со своими родителями. Ближе к концу наблюдений один из детей начал пользоваться одиночными знаками. То, как дети действовали и отреагировали во время первых наблюдений, было характерно для детей в возрасте от 2 до 6 месяцев, когда они испытывают чувство собственного «я». Постепенно они начали проявлять намерение поделиться опытом с другим человеком [55].

Другой рассмотренный ребенок, также имеющий нарушения слуха и зрения, и его родители могли делиться смыслом, особенно в игровых взаимодействиях, которые характерны для переживаний субъективного «я». В этот период младенец может ясно продемонстрировать коммуникативное намерение.

Другие характеристики – это интерес к исследованию и экспериментированию с физической средой. Это означает, что могут возникнуть временные трудности в обмене опытом с кем-то другим. Но постепенно ребенок сможет поделиться своим опытом и интересами с воспитателем. К концу периода наблюдения ребенок и его родитель могли обмениваться опытом вербально.

Еще один рассмотренный ребенок, который мог много слышать, а также использовать свое зрение в такой степени, в которой другие дети не могли.

Он и его родитель могли общаться вербально. Ему может быть трудно, воспринимать все, что было сказано, или все действия, которые происходили одновременно, если он взаимодействовал с несколькими людьми сразу.

Когда он был наедине со своей матерью, или когда во взаимодействии участвовал только один брат или сестра, потребности ребенка могли быть удовлетворены более адекватным образом, и общение было более или менее без недопонимания.

У большинства детей с нарушениями зрения и слуха при рождении серьезные трудности в приобретении коммуникативных и моторных навыков, мобильности и соответствующих социальных навыков и умений. Поскольку эти люди не получают четкой и последовательной информации ни от одного из сенсорных органов, существует тенденция обращаться внутрь, чтобы получить желаемый уровень стимуляции. В поэтому человек может показаться пассивным, невосприимчивым и / или не соблюдающим правила [19].

Дети со слепоглухотой (также называемые двойными сенсорными нарушениями) могут не реагировать на или инициировать соответствующее взаимодействие с другими и часто демонстрируют поведение, которое считается социально неприемлемо.

Слепоглухие люди нуждаются в раннем вмешательстве и личном внимании, чтобы стимулировать их понимание и интерес к окружающему миру.

Самые эффективные программы для слепоглухих детей ориентированы как на образовательные учреждения, так и на семью.

Подходы, ориентированные на учащихся, ориентированы на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся, в то время как семья центрированный подход фокусируется на ученике как на члене семьи.

Потребности, структура, и предпочтения семьи часто определяют предоставление услуг раннего вмешательства. Общение и мобильность часто являются наиболее уязвимыми сферами жизни для слепоглухих, вызывая



чувство изоляции и одиночества [28]. Развитие компенсаторных навыков может помочь восполнить этот пробел. Именно поэтому так важно развивать речь детей с нарушением слуха и зрения.

## Выводы по I главе

1. Формирование речи в онтогенезе происходит с самых ранних его этапов. Уже с нескольких месяцев ребенок воспринимает звуки и речь окружающих людей, что закладывает основу для овладения речью им самим. Однако дети с нарушенным слухом и зрением ввиду особенностей своих дефектов имеют проблемы с овладением речью. Это связано в первую очередь с нарушением слуха, так как ребенок не может полноценно воспринимать речь окружающих людей, во вторую очередь с нарушением зрения, которое мешает наблюдать мимику и правильные артикуляционные позиции говорящих людей.

2. Человек считается слепоглухим, если у него есть сочетание потери слуха и потери зрения. Хотя есть люди, которые полностью глухие и совершенно слепые, у большинства слепоглухих есть остаточный слух и / или зрение. Однако данные первичные дефекты неизменно приводят к такому вторичному дефекту, как нарушение речи. Нарушение речи – это серьезный дефект, который сказывается и на других процессах, таких как мышление, познавательная деятельность. Для того, чтобы ребенок полноценно развивался, необходимо корректировать нарушения речи, развивать ее стороны.

3. Важность описательной речи в социальной коммуникации очень велика. Это возможность ребенка полноценно коммуницировать с другими людьми, описывать переживания, ощущения, представления о своем эмпирическом опыте. Поэтому очень важно формировать описательную речь.

Огромное значение для формирования правильных представлений об окружающем имеет для слепоглухого ребенка лепка, моделирование, рисование и игра. Таким образом, чтобы дети данной категории были более успешны в образовательном процессе, с ними необходимо проводить

коррекционно-развивающую работу на основе глубокого психолого-педагогического изучения их особенностей.

## **ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ- ОПИСАНИЙ У ДЕТЕЙ 7-8 ЛЕТ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

### **2.1 Организация и методика исследования**

Исследование особенностей сформированности умения составлять рассказы-описания у детей с бисенсорными нарушениями осуществлялось на выборке первоклассников, обучающихся в краевом государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Красноярская школа №1» и «Красноярская школа №9», по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования.

Цель нашего исследования – определить уровень сформированности составления рассказов-описаний у обучающихся с бисенсорными нарушениями.

В констатирующем эксперименте приняли участие 10 человек:

1. Все дети находятся в возрасте 7-8 лет, из них 5 мальчиков и 5 девочек.
2. Все дети входят в категорию слабовидящих и слабослышащих детей.
3. Все дети обучаются по адаптированной программе для слабовидящих и слабослышащих детей.
4. Уровень речевого развития: достаточный словарный запас, который помогает формировать как простые, так и распространенные предложения, что способствует развитию описательной речи.

Предварительные наблюдения за детьми и анализ документации показали, что дети понимают обращённую к ним речь, способны к участию в диалоге при ведущей позиции взрослого, задающего вопросы. В диалоговой речи предпочитают использовать короткие, простые по составу предложения.

Также пятеро детей до поступления в школу находились на домашнем обучении. Они не посещали детский сад, но дважды в неделю посещали коррекционно-развивающие занятия с дефектологом, которые проводятся на

базе городского «Дома детского творчества» в рамках реализации муниципальной программы дополнительного образования детей с ОВЗ.

Охарактеризуем эту часть выборки.

Ребёнок 1.

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат), частичная атрофия зрительного нерва, врожденная миопия 1 степени.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; умеет действовать по инструкции, но последовательность выполнения действий не запоминает, и требуется пошаговый инструктаж; очень высокая работоспособность в ранние и вечерние часы, в течение дня работоспособность низкая; темп деятельности неустойчивый, зависит от сложности выполняемых действий и указанной специфики работоспособности; на успехи и неудачи при осуществлении любого вида деятельности в условиях индивидуальной работы реагирует одинаково спокойно, не проявляя ни радости от успеха и похвалы, ни огорчения от неудачи и порицания, однако в присутствии сверстников проявляет признаки беспокойства (при этом отношения со сверстниками достаточно благополучны, участвует в совместных играх и иных видах деятельности); выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность низкая.

Ребёнок 2.

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат), смешанный астигматизм, амблиопия 1 степени.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; умеет действовать по инструкции, но последовательность выполнения действий не запоминает, и требуется пошаговый инструктаж; работоспособность неустойчивая, зависит от многих факторов (продолжительности сна, настроения и др.), высокая метеочувствительность; темп деятельности неустойчивый – от замедленного до ускоренного;

выраженная эмоциональная лабильность, в состоянии эмоционального возбуждения резко повышается речевая активность, при этом ребёнок переходит со звучащей речи на жестовую и обратно; на успехи и неудачи реагирует адекватно, но очень эмоционально, особенность реагирования на неудачи заключается в отказе от дальнейшей деятельности; в общении со сверстниками бывает навязчивым, постоянно требует внимания к себе, вторгается в чужие игры; выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность зависит от ситуации, при выполнении сложных заданий речевая активность повышается (проговаривает все выполняемые действия, речь при этом с многочисленными перепадами тональности).

#### Ребёнок 3.

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат), частичная атрофия зрительных нервов, амблиопия.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; умеет действовать по инструкции, но последовательность выполнения действий не запоминает, и требуется пошаговый инструктаж; работоспособность чаще невысокая, но имеет тенденцию к повышению в совместной деятельности со взрослым при наличии положительного подкрепления; темп деятельности средний с тенденцией к снижению при наличии затруднений; эмоционально стабилен, на успехи и неудачи реагирует адекватно, выражение эмоций умеренное; в общении со сверстниками очень избирателен, предпочитает совместные игры и иные виды деятельности со сверстниками своего пола, общения с девочками старается избегать; выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность обычно низкая, но в условиях совместной деятельности со взрослым при наличии положительных подкреплений повышается.

#### Ребёнок 4.

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат), амблиопия 1 степени ОИ, интропия.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; умеет действовать по инструкции, но последовательность выполнения действий не запоминает, и требуется пошаговый инструктаж; работоспособность неустойчивая с быстрой утомляемостью и достаточно быстрым восстановлением (восстановление работоспособности достигается за счёт переключения на физическую деятельность с высокой двигательной активностью); темп деятельности средний с тенденцией к снижению при наличии затруднений; в эмоциональном плане на успехи реагирует адекватно, но в ситуации неудач проявляет повышенную тревожность, сопровождающуюся тремором рук; взаимоотношения со сверстниками благополучные, принимает участие во всех видах деятельности; выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность чаще низкая с тенденцией к повышению в условиях двигательной активности.

Ребёнок 5.

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсорная тугоухость 3 степени (носит кохлеарный имплантат слева), миопия 1 степени с астигматизмом 2 степени.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; умеет действовать по инструкции, но последовательность выполнения действий не запоминает, и требуется пошаговый инструктаж; способна сохранять устойчивую работоспособность на протяжении достаточно продолжительного времени, но при наступлении утомления требуется большое количество времени на отдых и восстановление; темп деятельности средний с тенденцией к снижению при наличии затруднений; проявляет признаки эмоциональной лабильности, в ситуациях неудач реагирует отказом от продолжения деятельности, слезами; взаимоотношения со сверстниками затруднены спецификой реагирования девочки на

обращение к ней – девочка отзывается только на полное имя (Серафима) и полностью игнорирует обращение к ней с использованием сокращённого варианта имени (Сима) – так принято в её семье, родители настаивают именно на таком обращении, одноклассникам трудно произносить полную форму её имени, поэтому дети редко обращаются к девочке сами; выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность чаще низкая с тенденцией к повышению в условиях выполнения субъективно интересных заданий.

Остальные пятеро детей до поступления в школу посещали детский сад, где обучались в группе компенсирующей направленности по Адаптированной общеобразовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Трое детей осваивали Адаптированную общеобразовательную программу на протяжении двух лет, двое – на протяжении года.

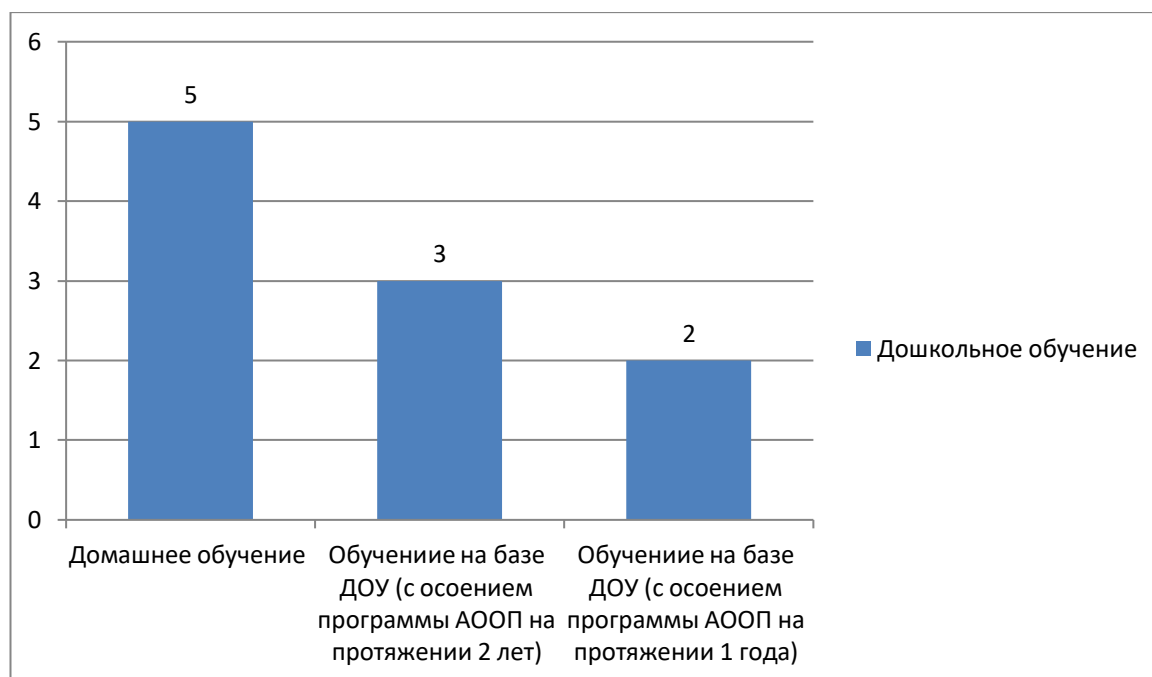


Рисунок 1 – Данные о дошкольном обучении участвующих детей в исследовании.

Охарактеризуем эту часть выборки.

Ребёнок 6 .



Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3-4 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат), частичная атрофия зрительного нерва, смешанный астигматизм.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; инструкцию к выполнению действий воспринимает при условии её озвучивания короткими чёткими фразами; работоспособность в первой половине дня оптимальная до посещения столовой (после приёма пищи ребёнок заторможен) и до урока физкультуры (после урока ребёнок расторможен); темп деятельности неустойчивый, зависит от сложности выполняемых действий и указанной специфики работоспособности; эмоционально реагирует и на успехи в деятельности, и на неудачи, проявление эмоций адекватно ситуации; во взаимоотношениях со сверстниками временами проявляет доминирующую позицию (пытается устанавливать свои правила, руководить); выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность низкая.

Ребёнок 7.

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат), амблиопия 1 степени.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; после прослушивания инструкции к выполнению задания повторяет инструкцию вслух и уточняет правильность понимания; сложную инструкцию не усваивает, требуется пошаговое выполнение; работоспособность неустойчивая, зависит от настроения; на субъективную сложность задания реагирует отказом от его выполнения, но при наличии поддержки (подбадривания, предложения сделать вместе) снова включается в работу; темп деятельности обычно замедленный; эмоциональная сфера достаточно устойчива; переживание состояний эмоционального возбуждения во внешнем плане проявляется только повышением речевой активности; успехи и неудачи воспринимает адекватно, эмоциональное реагирование

умеренное; общение со сверстниками ограничивается контактами с двумя подругами, с которыми девочка посещала одну группу в детском саду; на контакт со взрослыми идёт всегда; речевая активность чаще невысокая, с тенденцией к повышению в ситуациях выполнения субъективно интересных заданий.

Ребёнок 8 .

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат), частичная атрофия зрительного нерва, миопия.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; умеет действовать по инструкции, но последовательность выполнения действий не запоминает, и требуется пошаговый инструктаж; работоспособность зависит от субъективной сложности выполняемых заданий; особый интерес проявляет к занятиям художественным конструированием (объёмные аппликации, поделки из природного и бросового материала); эмоционально нестабильна, неудачи вызывают сильное огорчение и дезориентируют, требуется интенсивное подбадривание; при выполнении двух и более однотипных заданий в отдельных случаях наблюдается застревание (девочка не может переключиться на другой способ деятельности и продолжает выполнять последующие задания другого типа по алгоритму выполнения предыдущих заданий); бывает чрезмерно критичной к результатам собственной деятельности очень критична; в общении со сверстниками часто проявляет конформизм; выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность обычно низкая, повышению речевой активности способствует участие в совместной деятельности со взрослым или в паре со сверстником.

Ребёнок 9.

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат), амблиопия 1 степени, астигматизм 2 степени.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; умеет действовать по инструкции, но последовательность выполнения действий не запоминает, и требуется пошаговый инструктаж; работоспособность по типу флегматического типа темперамента – долгое вработывание, продолжительный период работоспособности, при наступлении фазы утомления требуется продолжительный период восстановления; отличается упорством в достижении цели (не прекращает работу, пока задание не будет выполнено до конца); темп деятельности умеренный, на этапе вработываемости – замедленный; эмоциональное реагирование адекватно ситуации, проявление эмоций во внешнем плане отличается скупостью; взаимоотношения со сверстниками благополучные, принимает участие во всех видах деятельности; выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность чаще низкая.

Ребёнок 10.

Характер бисенсорного нарушения: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носит кохлеарный имплантат слева), миопия 1 степени.

Особенности развития: объём, устойчивость и концентрация внимания ниже нормы; умеет действовать по инструкции, но последовательность выполнения действий не запоминает, и требуется пошаговый инструктаж; работоспособность неустойчивая, зависит от физического состояния (у ребёнка повышенное ВЧД, сопровождающееся головными болями, требуется постоянный контроль и приём препаратов); настроение чаще пониженное; на успехи и неудачи в собственной деятельности реагирует адекватно, во внешнем плане ситуативные положительные эмоции проявляются сильнее отрицательных; в игры со сверстниками включается неохотно, свободное время на переменах предпочитает проводить в одиночестве, сидя на скамейке в коридоре; от участия в совместной работе со сверстниками на занятиях не уклоняется, но и активности не проявляет;

выраженные нарушения в речевом развитии; речевая активность чаще низкая.

Предварительные наблюдения за детьми и анализ документации показали, что дети понимают обращённую к ним речь, способны к участию в диалоге при ведущей позиции взрослого, задающего вопросы. В диалоговой речи предпочитают использовать короткие, простые по составу предложения.

Таким образом, по характеру нарушения слухового анализатора у 7 детей двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носят индивидуальный слуховой аппарат), у 2 детей – двусторонняя сенсоневральная тугоухость 3 степени (носят кохлеарный имплантат слева), у 1 ребёнка двусторонняя сенсоневральная тугоухость 4 степени (носит индивидуальный слуховой аппарат). По характеру нарушения зрительного анализатора у 5 детей амблиопия 1 степени, у 4 – частичная атрофия зрительного нерва, миопия, по 2 ребёнка со смешанным астигматизмом, астигматизмом II степени.

В связи с этим, требуются особые условия для проведения обследования – адаптация стимульного материала к зрительным возможностям.

При подготовке диагностических материалов учитывались особенности восприятия слабовидящих младших школьников, поэтому иллюстративный материал был адаптирован к сенсорным возможностям таких детей:

- каждая картинка в увеличенном размере (формат А 4, полное заполнение листа).
- картинки с насыщенными цветами, увеличенным вдвое, в сравнении с обычным, размером, усиленным контуром и отсутствием лишних деталей;
- контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону составляет от 60 до 100 %;
- отрицательный контраст (тёмные объекты на светлом фоне);
- силуэты изображений цветные, полностью заполненные;

– обязательное присутствие в изображениях жёлтого, оранжевого, красного цветов; использование тёмных зелёного, синего и фиолетового цветов либо исключено, либо сведено к минимуму.

Для проведения исследования был разработан диагностический инструментарий, отвечающий целям исследования и специфике участников. Обследование предполагало выполнение серии заданий на составление описательных рассказов.

В качестве стимульного материала были использованы: сюжетные иллюстрации; серии сюжетных иллюстраций, где действия происходят с небольшим временным интервалом; серии сюжетных иллюстраций, где действия происходят с большим временным интервалом; набор посуды: стакан, кружка, плоская тарелка, глубокая тарелка.

Задание 1 – составить рассказ-описание об одном предмете.

Задание направлено на диагностику умения описывать предмет.

Инструкция: «Рассмотри картинку. Опиши предмет».

Стимульный материал – в Приложении А.

Оценка результата:

3 балла – ребёнок правильно называет изображённый предмет, описывает все его видимые свойства, предназначение, принадлежность к соответствующей группе предметов. Рассказ-описание состоит из 4-5 предложений без повторов. Например, «Это кастрюля. Кастрюля – это посуда. Она красного цвета. У неё есть крышка жёлтого цвета и ручки. В кастрюле варят суп, кашу и многое другое».

2 балла – ребёнок правильно называет изображённый предмет, описывает все его видимые свойства, предназначение, но не называет принадлежность к соответствующей группе предметов. Или называет не все видимые свойства, указывая предназначение и/или принадлежность к соответствующей группе предметов. Рассказ-описание состоит из 2-3 предложений.

1 балл – ребёнок правильно называет предмет и его видимые свойства.  
Рассказ-описание состоит из 1-2 предложений.

0 баллов – ребёнок просто называет предмет.

Задание 2 – составить рассказ-описание о группе однородных предметов.

Задание направлено на диагностику умения описывать группу однородных предметов.

Инструкция: «Рассмотри предметы. Расскажи о них».

В качестве стимульного материала выступает набор посуды: стакан, кружка, плоская тарелка, глубокая тарелка (фотография – в Приложении А). Ребёнок может брать предметы в руки, чтобы исследовать их свойства.

Оценка результата:

3 балла – ребёнок правильно называет все предметы, подбирает обобщающее слово, описывает все видимые свойства каждого предмета из набора, их предназначение. Рассказ-описание состоит из 5 и более предложений без повторов.

2 балла – ребёнок правильно называет предметы, описывает все их видимые свойства, предназначение, но не называет принадлежность к соответствующей группе предметов. Или называет не все видимые свойства, указывая предназначение и/или принадлежность к соответствующей группе предметов. Рассказ-описание состоит из 3-4 предложений.

1 балл – ребёнок правильно называет предметы и их предназначение, не описывая свойств. Рассказ-описание состоит из 1-2 предложений.

0 баллов – ребёнок просто называет предметы.

Задание 3 – составить рассказ-описание о действии по одной сюжетной картинке.

Инструкция: «Рассмотри картинку. Расскажи, кто на ней и что делает».

Стимульный материал – в Приложении А.

Оценка результата:

3 балла – ребёнок называет ключевой объект (персонаж), изображённый на картинке, совершаемое им действие, обильно снабжая рассказ описанием деталей, имеющих на картинке. Рассказ-описание состоит из 3-4 предложений без повторов. Например, «Это мужчина. Он стоит возле яблони, на ней много красных (или спелых) яблок. У мужчины в руках корзина. Он собирает яблоки и складывает их в корзину».

2 балла – ребёнок называет ключевой объект (персонаж), изображённый на картинке, совершаемое им действие, дополняя рассказ отдельными деталями, имеющимися на изображении. Рассказ-описание состоит из 2-3 предложений.

1 балл – ребёнок называет ключевой объект (персонаж), изображённый на картинке, и совершаемое им действие. Рассказ-описание состоит из 1-2 предложений.

0 баллов – ребёнок просто перечисляет изображённые на картинке объекты/предметы.

Задание 4 – составить рассказ-описание по серии сюжетных картинок, на которых действия происходят с небольшим временным интервалом.

Инструкция: «Рассмотри картинки. Разложи их по порядку. Составь рассказ».

Стимульный материал – в Приложении А.

Оценка результата:

3 балла – ребёнок самостоятельно раскладывает картинки в нужной последовательности, описывает каждую картинку, переходя от одной картинки к другой, связывая части повествования воедино. Рассказ-описание состоит из 4-5 предложений без повторов. Например, «Девочка гуляла с мамой и упала в лужу. Они пошли домой, там мама налила в тазик воду, добавила стиральный порошок и выстирала одежду дочки. Потом развесила одежду на верёвке сушиться. Когда одежда высохла, мама погладила платье дочки утюгом на гладильной доске».

2 балла – ребёнок самостоятельно раскладывает картинки в нужной последовательности, описывает то, что изображено на каждой картинке, но не связывает части повествования воедино. Рассказ-описание состоит из 3-4 предложений.

1 балл – ребёнок самостоятельно раскладывает картинки в нужной последовательности, но только называет изображаемые на каждой картинке объекты и/или действия.

0 баллов – ребёнок не выполняет ту часть инструкции, которая относится к выкладыванию картинок по порядку, и только кратко называет изображаемые на каждой картинке объекты.

Задание 5 – составить рассказ-описание по серии сюжетных картинок, на которых действия происходят с большим временным интервалом.

Инструкция: «Рассмотри картинки. Разложи их по порядку. Составь рассказ».

Стимульный материал – в Приложении А.

Оценка результата:

3 балла – ребёнок самостоятельно раскладывает картинки в нужной последовательности, описывает каждую картинку, переходя от одной картинки к другой, связывая части повествования воедино. Рассказ-описание состоит из 4-5 предложений без повторов.

2 балла – ребёнок самостоятельно раскладывает картинки в нужной последовательности, описывает то, что изображено на каждой картинке, но не связывает части повествования воедино. Рассказ-описание состоит из 3-4 предложений.

1 балл – ребёнок самостоятельно раскладывает картинки в нужной последовательности, но только называет изображаемые на каждой картинке объекты и/или действия.



0 баллов – ребёнок не выполняет ту часть инструкции, которая относится к выкладыванию картинок по порядку, и только кратко называет изображаемые на каждой картинке объекты или совершаемые действия.

По совокупности балльных оценок за каждое выполненное задание осуществляется распределение детей по уровням сформированности умения составлять рассказы-описания:

– 0 – 8 баллов – низкий уровень сформированности умения составлять рассказы-описания;

– 9 – 12 баллов – средний уровень сформированности умения составлять рассказы-описания;

– 13-15 баллов – высокий уровень сформированности умения составлять рассказы-описания.

С учётом нарушения слуха, инструкции воспроизводились с максимальной чёткостью произношения, в медленном темпе, с паузами, отделяющими последовательность действий, которые следует совершить.

## **2.2 Анализ результатов исследования**

Из Рисунка 2 мы можем увидеть, что со всеми предложенными заданиями дети справились на средний и низкий уровень, чтобы проанализировать какие же трудности возникли, рассмотрим подробнее процессуальную и результативную стороны выполнения каждого задания.

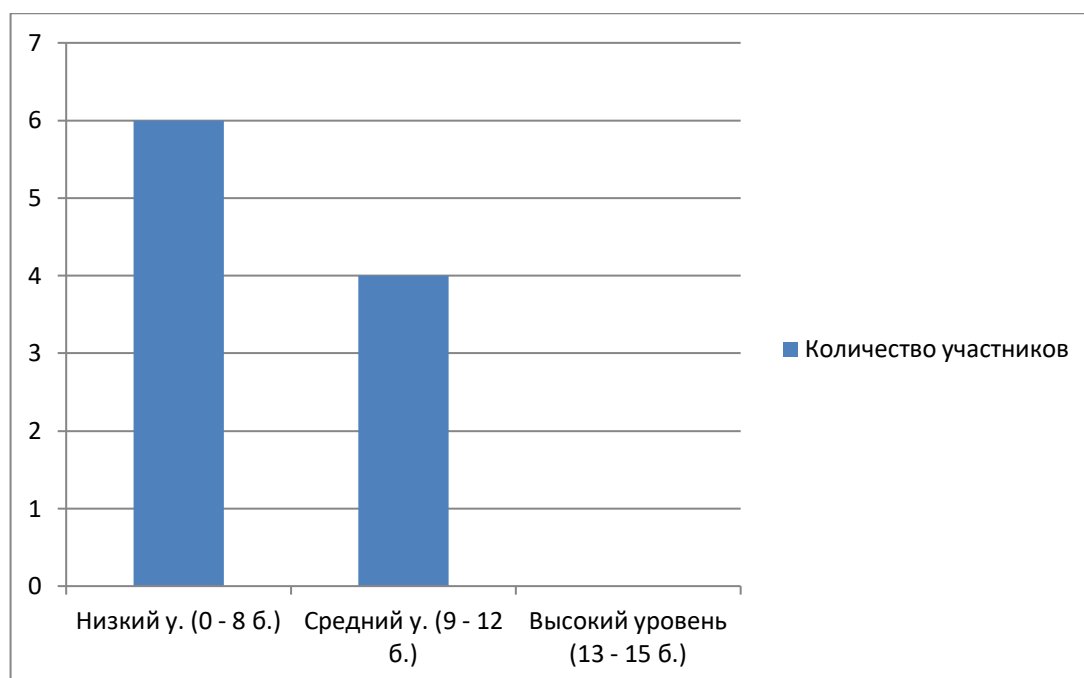


Рисунок 2 – Уровень сформированности умения составлять рассказы-описания

#### Задание 1.

При составлении рассказа-описания отдельного предмета четверо из десяти детей (номера участников – 1, 3, 4, 10), правильно назвали изображённый на картинке предмет и его видимые свойства: «Это кастрюля, она красная. У неё крышка, она жёлтая, и ручки чёрные».

Большинство, а точнее 6 детей (номера участников – 2, 5, 6, 7, 8, 9) справились с заданием лучше. Все перечисленные дети не только правильно назвали предмет и его видимые свойства, но также отнесённость кастрюли к категории «посуда» и её предназначение: «Можно сварить суп (кашу)». Отдельное внимание стоит уделить рассказу Ребенка 2. Говоря о предназначении кастрюли, он вначале произнёс фразу: «Можно сварить суп (пауза) И кашу», затем после достаточно продолжительной паузы добавил: «Кашу нет». На вопрос экспериментатора «Почему нельзя сварить в кастрюле кашу?» мальчик ответил: «Там же суп». В данной ситуации можно предполагать проявления конкретности и ригидности мышления – ребёнок, задумав и обозначив один вариант использования кастрюли, исключает

другие варианты, представляя наличие в кастрюле супа как свершившийся факт.

Ребенок 6 к своему рассказу добавил такое свойство кастрюли, как «железная», хотя это свойство на картинке не является видимым.

#### Задание 2.

При выполнении второго диагностического задания абсолютно все дети получили высший балл. Описывая предъявленный набор посуды, дети называли каждый предмет, правильно определяли его предназначение, отмечали сходство цветов стакана, кружки и плоской тарелки, и отличие их цвета от цвета глубокой тарелки. При назывании предметов Ребенок 1 и 4 первоначально затруднились в правильном подборе качественных прилагательных, характеризующих свойства тарелок, использовали лексические замены: вместо «глубокая» – «большая», вместо «плоская» – «тонкая». Ошибки исправили самостоятельно, после того, как уточнили применение каждого типа тарелок.

При описании характеристик кружки и стакана все дети, за исключением Ребенка 3, отметили наличие выступов на поверхности, заметив при этом, что тарелки ровные.

Определённые трудности возникли у Ребенка 4 и 5 при подборе правильного слова для обозначения материала, из которого изготовлена посуда (пластик, пластмасса). В процессе поиска в своём словаре подходящего слова Ребенок 4 использовал ассоциации типа «как машинка», «как ведро». Подбранное слово названо с искажением – «пластимасса», но суть передана верно.

Ребенок 5 подбирал подходящее слово методом исключения: «не стеклянная», «не железная». Называя материал, допустила замену «пластилин», но исправилась «Нет, пластик».

Ребенок 7 и 9, говоря о материале, из которого изготовлена посуда, отметили, что «она не бьётся», первый ребенок из двух указанных также добавил «стекло можно разбить, это – нельзя».

Особо следует отметить момент описания детьми предназначения предметов из предъявленного набора посуды. Дети перечисляли разные блюда, которые едят из глубокой и плоской тарелок, а при перечислении напитков, которые пьют из стакана и кружки, различали холодные и горячие напитки (например, «Кружка пить горячий чай», «Стакан нужен пить холодную воду, молоко»).

Несмотря на то, что по результатам выполнения задания были выставлены самые высокие баллы, необходимо отметить недостатки в конструировании фраз, а именно: предпочтение простых коротких фраз, пропуски сочинительных и подчинительных союзов (например, «Тарелка есть суп» вместо «Тарелка нужна, чтобы есть суп» или «Из тарелки едят суп»), сложности в составлении распространенных предложений.

Высокий уровень выполнения всеми детьми второго задания указывает на то, что при планировании работы по развитию у детей с бисенсорными нарушениями умения составлять описательные рассказы необходимо уделить особое внимание подбору наглядности, отдавая предпочтение наглядным средствам, позволяющим задействовать тактильное восприятие детьми описываемых предметов.

### Задание 3.

При выполнении третьего диагностического задания, предназначенного для оценки умения составлять рассказ-описание о действии по одной сюжетной картинке, у всех детей результат на уровне средней оценки в 2 балла, однако содержательно рассказы-описания детей различаются и могут быть разделены на две группы.

Первая группа – рассказы-описания Ребенок 1, 3, 4, 6 и 10, которые очень сходны по структуре и используемой лексике. Вначале все дети называют персонажа и совершаемое им действие, а затем дополняют рассказ отдельными деталями, имеющимися на изображении. Общий вид рассказа: «Дядя (Михаил использовал вместо «дядя» слово «дядька») собирает яблоки. У него корзина. Яблоки красные». Вместо слова «мужчина» дети используют

лексическую замену по семантическому сходству. В качестве уточнения картины события, происходящего на картинке, отмечают наличие у мужчины корзины и цвет яблок.

Вторая группа – рассказы-описания Ребенок 2, 5, 7, 8, 9, которые также сходны по структуре и лексико-грамматическому оформлению. Вначале дети указывают на яблоню, затем – на ключевой персонаж и совершаемое им действие, а затем добавляют детали. Двое детей 2 и 5 использовали лексическую замену слова «мужчина» на слово «папа». Содержание рассказов: «Дерево с яблоками на даче есть. Папа яблоки собирает, в корзину собирает. Они красные, вкусные». По ходу рассказа Ребенок 5 дважды повторяет отдельные слова: «красные-красные», «вкусные-вкусные». Четверо из пяти детей этой группы, за исключением Ребенка 8, используют словосочетание «дерево с яблоками» вместо «яблоня». Структура первого предложения искажена – слова выстраиваются не в общепринятой последовательности («На даче есть дерево с яблоками»). Отмечаются сложности в конструировании предложений с двойной предикативностью (дети говорят «Папа яблоки собирает, в корзину собирает» вместо «Папа собирает яблоки и складывает в корзину»).

#### Задание 4.

При выполнении задания на составление описательного рассказа по серии сюжетных картинок, на которых действия происходят с небольшим временным интервалом, пятеро детей (Ребенок 1, 3, 4, 6, 10) получили самые низкие оценки (0 баллов). Все названные дети не использовали при выполнении задания картинку с изображением девочки (куклы), упавшей в лужу. Дети не смогли установить смысловую связь этой картинки со всеми остальными картинками. В общую картину событий у них вписались только стирка одежды, её развешивание на верёвке и глажка платья утюгом. Эти картинки разложены в нужном порядке с первой попытки, при этом детьми только кратко перечислялись изображаемые на картинках объекты, предметы. Во всех случаях дети называли персонажа «тётей» или

«тётенькой» («Тут тётя, тазик, пена. Тут тётя верёвка, одежда. Тут тётя и утюг»). Ребенок 6 и 10 перечислили объекты и предметы, которые изображены и на той картинке, которую они сочли лишней, но связи её с другими картинками установить не смогли даже при наличии стимулирующей помощи (наводящих вопросов и подсказок).

Ребенок 5 и 8 справились с выполнением этого задания лучше, они разложила все картинки по порядку, ключевой персонаж был назван ими «мама», но рассказ представлял собой описание совершаемых персонажем действий: «Девочка упала. Мама постирала вещи, повесила, посушила, погладила платье». В качестве обобщающего слова вместо «одежда» Ребенок 5 использовал слово «вещи». Правильную форму глагола «развесила» (или «повесила») заменила на «повесала». В предложении с однородными сказуемыми не используются соединительные союзы.

Наилучший результат при выполнении этого задания был продемонстрирован Ребенком 2, 7 и 9. Оба ребенка 7 и 9 правильно разложили все картинки по порядку, описали то, что изображено на каждой картинке, но не смогли связать части повествования воедино.

Рассказ Ребенка 2 можно было бы оценить высшим баллом, если бы ребёнком не была нарушена последовательность в выкладывании картинок. Картинка, которая символизирует начало истории, была им выложена последней, в связи с чем последовательность событий поменялась: «Мама постирала одежду, в пене, чисто-чисто. Повесала на верёвку. Платье там, носок, ещё носок. Утюг взяла, погладила платье сильно-сильно. Пошла гулять с Машей, а Маша как упала! В лужу как упала! Стирать опять надо». Такой рассказ, в определённой степени, можно считать описательным рассказом с элементами творчества. Однако, несмотря на некоторую долю фантазийности и логичную последовательность, связность рассказа недостаточно высока, прежде всего из-за характера построения предложений и ограниченности словарного запаса. Так же, как при выполнении

предыдущего задания, Ребенок 2 использовал в речи дублирование одних и тех же слов («чисто-чисто», «сильно-сильно»).

#### Задание 5.

Аналогичное изменение последовательности событий сопровождало составление Ребенком 2 рассказа-описания по серии сюжетных картинок, на которых действия происходят с большим временным интервалом. Заключительная картинка была выложена им первой. Содержание рассказа получилось таким: «Папа яблоки на даче собирал. Красные-красные! Вкусные-вкусные! Полную корзину! Поел яблоки, очень вкусные. Захотел ещё посадить. Взял и в землю. Растёт дерево. Папа поливает. Ещё яблоки вырастут. Много-много!». Речь ребёнка, так же, как при рассказывании по предыдущей серии картинок, очень эмоциональная, с обилием дублирования отдельных слов. Называние ключевого персонажа папой, по-видимому, осуществлялось ребёнком по аналогии с выполнением третьего задания.

Ребенок 5, 7, 8 и 9 правильно разложили картинки в нужной последовательности, описали то, что изображено на каждой картинке, но не смогли связать части повествования воедино.

Ребенок 1, 3, 4, 6, 10 сумели правильно разложить картинки, но ограничились лишь перечислением изображённых на них объектов, предметов, как это было при выполнении предыдущего задания: «Тут дядя и кустик в земле. Тут кустик большой. Тут дерево, дядя с водой. Яблоки выросли, дядя с яблоками, с корзиной».

По совокупности набранных баллов распределение участников исследования по уровням сформированности умения составлять рассказ-описание оказалось таким, как показано на рисунке 3.

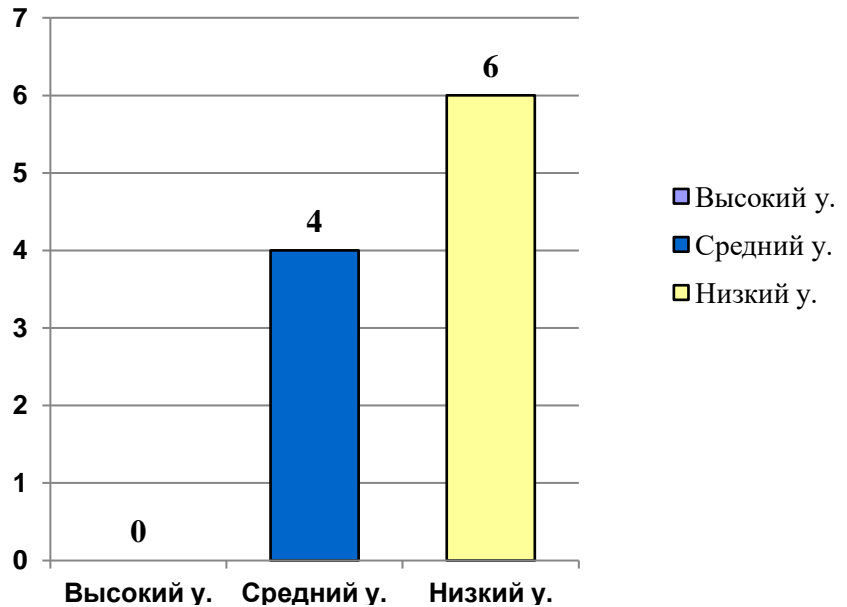


Рисунок 3 – Распределение по уровням сформированности умения составлять рассказ-описание

Таким образом, анализ полученных данных позволил выделить характерные особенности для детей со средним и низким уровнями умений составлять рассказ-описание:

Большинство участников исследования продемонстрировали низкий уровень сформированности умения составлять описательные рассказы.

У таких детей отмечается:

- 1) бедность словарного запаса, особенно, словаря признаков.
- 2) предпочтение простых, нераспространённых предложений.
- 3) порядок слов в предложениях часто нарушается.
- 4) составляемые детьми фразы не связываются ими воедино.

У детей со средним уровнем сформированности умения составлять рассказы-описания отмечается:

- 1) лексический запас также недостаточно обширен и разнообразен.
- 2) они стараются составлять развёрнутые предложения, но им с трудом даётся составление фраз с двойной предикативностью, они заменяют такие



фразы на предложения с однородными сказуемыми. Грамматическое конструирование предложений также с недочётами.

3) связность речи недостаточна, смысловое единство выражается довольно поверхностно.

Во всех случаях имеют место нарушения фонетической стороны (ротацизм, ламбдацизм, смазанность).

В то же время использование наглядности в виде предметов и объектов, подлежащих тактильному исследованию, качество рассказывания существенно повышается.

На основе выделенных особенностей нами составляются методические рекомендации, которые отражены в п.2.3.

### **2.3 Методические рекомендации по развитию умения составлять рассказы-описаний у детей с бисенсорными нарушениями**

В основу разработки методических рекомендаций по развитию у детей с бисенсорными нарушениями умения составлять описательные рассказы легли следующие теоретические положения:

1. Составление рассказа-описания относится к области развития монологической речи, которая стимулируется внутренними мотивами, следовательно, в работе с детьми следует уделять внимание стимулированию интереса к рассказыванию как процессу.

2. В монологической речи сам говорящий выбирает её содержание и языковые средства, поэтому при отборе материала для работы необходимо ориентироваться на актуальные для детей 7-8 лет интересы и особенности социальной ситуации развития (в частности, социальную роль ученика школы и содержание обучения по разным предметным областям).

3. Построение монолога требует обдумывания высказывания, определения главного и второстепенного, выстраивания определённой последовательности, что подразумевает использование в работе с детьми метода наглядного моделирования.

В качестве базового теоретико-методологического подхода для разработки методических рекомендаций выступила методика формирования связной монологической речи у детей с нарушениями в речевом развитии В.П. Глухова.

Согласно методике В.П. Глухова, первым шагом на пути к связной монологической речи в целом и составлению описательных рассказов, в частности, является формирование фразовой речи. Эту работу рекомендуется осуществлять с применением широкого спектра наглядности и в определённой последовательности. [60].

В ходе констатирующего эксперимента обнаружилось, что дети с низким уровнем развития способности к составлению описательных рассказов хорошо справляются с предъявленным заданием при использовании наглядности, воздействующей на кинестетический канал восприятия. С учётом этой особенности, последовательность работы по развитию у детей с бисенсорными нарушениями фразовой речи для всех детей будет одинаковой, но наглядность будет использоваться разная.

Шаг 1. Обучение детей дополнению предложений:

- с использованием предметных картинок (для детей со средним уровнем) и осязаемых предметов (для детей с низким уровнем);
- без использования предметных картинок (для детей со средним уровнем) и осязаемых предметов (для детей с низким уровнем);
- по заданному педагогом образцу;
- без заданного педагогом образца.

Шаг 2. Составление предложения о совершаемом действии на основе вопросов.

Шаг 3. Составление предложений по ситуационным картинкам (обычные плоскостные изображения – для детей со средним уровнем, объёмные рельефные изображения и объёмные модели – для детей с низким уровнем):

- с одной фигурой;

- с несколькими фигурами;
- с использованием опорных слов;
- по заданному педагогом образцу;
- самостоятельно.

Шаг 4. Заучивание 2-3 предложений по сюжетным картинкам и их воспроизведение.

Для проведения такой работы используются картинки двух типов:

1. Картинки, изображающие субъект и выполняемое им действие. Очень важно, чтобы и субъект, и выполняемое им действие могли быть чётко выделены, например, девочка бежит, мальчик идёт. Вначале лучше использовать картинки, на которых субъект – одушевлённый предмет (человек, животное), затем можно добавить картинки, на которых в качестве субъекта, выполняющего действие, выступают неодушевлённые предметы, например, автомобиль едет, самолёт летит.

К этой же категории относятся картинки, на которых совершаемое субъектом действие выражается нерасчлняемой группой сказуемого, например, мальчик катается на санках, девочка сажает цветы.

Затем добавляются картинки этого же типа, но предполагающие составление фразы, дополненной указаниями на объект, в отношении которого субъектом совершается действие (например, дедушка читает газету), и орудие, при помощи которого субъектом совершается действие в отношении объекта (например, бабушка вяжет носок спицами).

2. Картинки, изображающие субъект, выполняемое им действие и место совершения действия. Вначале используются картинки с изображением одного субъекта (например, девочка играет в песочнице, мальчик чистит зубы в ванной), затем – с несколькими субъектами (например, дети играют на площадке, люди идут по улице).

На данном этапе работы детей с низким уровнем сформированности умения составлять описательные рассказы уже можно приобщать к работе с картинным материалом. Однако при возникновении трудностей картинный

материал заменяется объектами, доступными для тактильного восприятия, а изображаемые действия могут заменяться воспроизведением этих действий самим ребёнком, а также наблюдением за совершением действий другими людьми.

В общем виде последовательность составления фраз выглядит так:

Фраза вида «Подлежащее + сказуемое» (например, Девочка пишет)



Фраза вида «Подлежащее + сказуемое + дополнение» (например, Девочка пишет письмо)



Фраза вида «Подлежащее + сказуемое + дополнение + обстоятельство» (например, Девочка пишет письмо ручкой, Девочка пишет письмо ручкой в тетради)

К числу методических приёмов, обязательно используемых при обучении составлению фраз, относятся постановка вопросов и образец ответа.

Получаем следующую последовательность составления развёрнутой фразы:

1. Кто изображён на картинке? – Бабушка.
2. Что делает бабушка? – Вяжет. Соединяем слова: Бабушка вяжет.
3. Что вяжет бабушка? – Носок. Соединяем слова: Бабушка вяжет носок.
4. Чем бабушка вяжет носок? – Спицами. Соединяем слова: Бабушка вяжет носок спицами.

Далее можно переходить к составлению предложений с более сложной структурой – с двойной предикативностью:

– с двумя сказуемыми. Например, Бабушка сидит в кресле и вяжет носок спицами. Вспомогательные вопросы: «Где сидит бабушка?», «Что делает бабушка?»

– сложносочинённые предложения, состоящие из двух симметричных частей. Например, Мальчик собирает яблоки, а девочка собирает виноград. Вспомогательные вопросы: «Что делает мальчик?», «А что делает девочка?» или «Что собирает мальчик?», «А что собирает девочка?».

При замене картинного материала совершением действий самим ребёнком последовательность работы будет следующая.

Ребёнку предлагается сесть за стол, положить перед собой лист бумаги, взять в руки карандаш и начать рисовать.

Затем начинаем составлять фразы с ориентацией на вопросы.

1. Кто ты? – Аня.
2. Что ты делаешь? – Рисую. Соединяем слова: Я Аня и я рисую.
3. Что ты рисуешь? – Цветок. Соединяем слова: Я Аня и я рисую цветок.
4. Чем ты рисуешь? – Карандашом. Соединяем слова: Я Аня и я рисую цветок карандашом.

Переход к составлению предложений с более сложной структурой – с двойной предикативностью:

– с двумя сказуемыми: Я сижу за столом и рисую карандашом цветок. Вспомогательные вопросы: «Где ты сидишь?», «Что ты делаешь?».

– сложносочинённые предложения, состоящие из двух симметричных частей. Например, Я рисую, а Света лепит из пластилина. Вспомогательные вопросы: «Что ты делаешь?», «А что делает девочка за соседним столом?».

В.П. Глухов предлагает в качестве подкрепления использовать фишки. Количество фишек соответствует количеству слов, из которых должна быть составлена фраза. Глядя на выстроенные в ряд фишки, ребёнок продумывает фразу во внутреннем плане, а затем проговаривает, убирая с каждым произнесённым словом одну фишку.

С помощью фишек разного цвета можно моделировать конструкцию фразы. Например, предъявляется картинка, по которой нужно составить фразу «Бабушка вяжет шарф спицами». Красную фишку будем использовать

для обозначения субъекта, синюю – для обозначения совершаемого субъектом действия, зелёную – для обозначения дополнения (объекта совершения действия), жёлтую – для обозначения обстоятельства (орудия совершения действия). Для детей это будет выглядеть так: красная фишка – это слово, которое отвечает на вопрос «Кто?», синяя – это слово, которое отвечает на вопрос «Что делает?», зелёная фишка – слово, которое уточняет действие («Что именно делает?»), жёлтая – слово, которое отвечает на вопрос «Чем делает?».

После отработки навыка составления фраз разной сложности по одной картинке можно переходить к составлению фраз по нескольким картинкам. Последовательность действий будет выглядеть так:

1. Картинки: «девочка» и «лес». – Фраза: «Девочка пошла в лес».
2. Картинки: «девочка», «лес», «грибы». – Фраза: «Девочка пошла в лес за грибами».
3. Картинки: «девочка», «лес», «грибы», «ягоды». – Фраза: «Девочка пошла в лес за грибами и ягодами».
4. Картинки: «девочка», «лес», «грибы», «ягоды», «лукошко». – Фраза: «Девочка пошла с лукошком в лес за грибами и ягодами».

Для детей с низким уровнем сформированности умения составлять описательные рассказы допускается замена предметных картинок на предметы, которые предлагается рассмотреть, потрогать руками, назвать, а затем составить фразы.

По такому же принципу выстраивается процесс обучения рассказыванию по нескольким сюжетным картинкам. Сначала анализируется и описывается каждая картинка, затем – все картинки последовательно [59].

Приведем фрагмент занятия по обучению рассказыванию по сюжетной картинке, которое проводится в рамках освоения темы «Сезонные изменения в природе», и нацелено на формирование умения отвечать на вопросы по содержанию рассказа взрослого и составлять рассказ по сюжетной картине с помощью педагога.

Для проведения занятия на фланелеграфе воссоздаётся картина из отдельных адаптированных изображений на основе картинки из учебника по окружающему миру «Осень в лесу» (рис. 2).



Рисунок 4 – Картинка «Осень в лесу» из учебника

При воссоздании картины на фланелеграфе важно повторить расположение объектов, заданное базовой картинкой, и осенний пейзаж (при помощи цвета, без лишних деталей).

Педагог предлагает детям рассмотреть картину на фланелеграфе и задаёт ряд вопросов:

- Каких животных вы видите на этой картине?
- Кто из животных находится в центре картины?
- Какие животные находятся справа от зайца?
- Чем они заняты?
- Какие животные изображены левее зайца?
- Чем заняты они?
- Как выглядят на картине деревья, трава?
- Как вы думаете, какое это время года?
- Назовите, что изображено в верхней части картины?
- Присмотритесь повнимательнее к солнцу и скажите, как оно светит.

Как думаете, почему солнце светит не ярко?

– Обратите внимание на птиц. Куда они летят, если на картине изображена осень?

– Что это за птицы? Каких ещё перелётных птиц вы знаете?

Затем педагог предлагает детям составить рассказ по картине, представив эту задачу в игровой форме: «Ребята, эту картину мне прислали по почте вместе с письмом. Письмо написал заяц, которого вы видите на картине. Но, видимо, почтальон попал под дождь, и некоторые слова в письме расплылись, я не могу их прочесть. Давайте попробуем вместе догадаться, что это за слова. Я буду зачитывать вам то, что в письме осталось, а вы – угадывать, какие слова были написаны зайцем на месте того, что расплылось из-за попавших на бумагу капель дождя».

Текст письма: «Здравствуйте, ребята. В наш лес пришла золотая ... Солнце светит уже не так ..., как летом, и почти не ... Листья на деревьях стали ... и начали ... Когда поднимается ветер, ... становится сильнее. Моя подруга ... готовит запасы на зиму – собирает и сушит ... и ... Запасы белка заготавливает вместе с ..., он тоже любит грибы. Сидя на полянке, я смотрю в небо и вижу, как ... улетают на ... А вот птица клёт остаётся зимовать здесь, в лесу, поэтому заранее заготавливает для себя пропитание – ... Осенний ... очень красивый. А какая осень у вас в городе? Нам, лесным жителям, очень интересно это узнать. Напишите нам о своей осени. Ждём вашего ответа».

После того, как рассказ от имени зайца завершён, педагог предлагает детям нарисовать словесную картину осени в городе, акцентируя внимание на характерных признаках осени.

Для работы с детьми с низким уровнем сформированности умения рассказывать по картинке, картина воссоздаётся либо рельефная с полуобъёмными текстурными изображениями (фон – из фетра с добавлением искусственных листьев, белка и заяц – из кусочков меха, ёжик – из игольчатого напольного покрытия типа «травка», птицы – из перьев),



которые ребёнок может обследовать пальцами, либо изготавливается объёмный макет с игрушечными фигурками.

Такое описание собственных рисунков – это первые пробы в составлении собственных связных описательных рассказов с опорой на наглядность. Перед началом рассказывания проговаривается алгоритм, соответствующий последовательности вопросов, которые задавались при рассматривании картинки. По ходу рассказывания педагог, по необходимости, помогает в конструировании фраз, подсказывает последовательность. После того, как алгоритм освоен, можно переходить к рассказыванию без опоры на наглядность.

Формирование фразовой описательной речи по представленной выше последовательности обязательно сопровождается работой по обогащению у детей активного словаря.

Для этого используются следующие приёмы:

1) Введение новых слов и словосочетаний в самостоятельную речь. После ознакомления с новым словом или уточнением значений уже знакомого ребёнку слова предлагается составить предложение с этим словом, назвать жизненные ситуации, в которых может фигурировать это слово.

2) Описание и сравнение сходных по внешнему виду и назначению предметов (например, стул – табурет).

Для формирования ориентировочной основы действий для выполнения такого задания в работе с детьми со средним уровнем сформированности умения составлять описательные рассказы рекомендуется использовать следующее упражнение: детям раздаются картинки с изображением различных предметов, педагог поочередно показывает и называет свои картинки, к которым дети должны подобрать пару: чашка – стакан; чайник – кофейник; кастрюля – сковорода; платок – косынка; шапка – кепка; платье – сарафан; пальто – куртка; брюки – шорты; носки – гольфы; люстра – настольная лампа и т.д.

В работе с детьми с низким уровнем сформированности умения составлять описательные рассказы картинки заменяются реальными объектами.

3) Отгадывание загадок, содержащих указание на характерные признаки объекта.

Например:

Зверька узнаем мы с тобой

По двум таким приметам:

Он в шубке серенькой зимой,

А в рыжей шубке летом.

(Белка)

Сидит дед, в шубу одет.

Кто его раздевает.

Тот слезы проливает.

(Лук)

Я длинный и зеленый.

Вкусный и соленый,

Вкусный и сырой.

Кто же я такой?

(Огурец)

Угадайте, что за шапка:

Меха целая охапка.

Шапка бегает в бору,

У стволов грызет кору.

(Заяц)

Куда нос, туда и хвост.

(Иголка)

Дом из жести,

А жильцы в нём – вести.

(Почтовый ящик)

Конь бежит – земля дрожит.

Из ноздрей дым валит.

(Поезд)

Наведи стеклянный глаз,

Щелкнешь раз – и помнят вас.

(Фотоаппарат)

Вторая часть загадок – это атрибуты профессий, поэтому здесь будет полезно после отгадывания загадки попросить детей назвать профессию, атрибутом которой является угаданный предмет (объект). Особое внимание следует уделить тому, что названия одних профессий происходят из названий главных атрибутов, а другие – нет.

4) Самостоятельное составление загадок на основе отличительных особенностей предмета;

5) Перечисление составляющих единого процесса, что позволяет сформировать умение последовательно и логично передавать последовательность событий. Последнее, в свою очередь, сопряжено с развитием умения подбирать ключевые слова и оперировать ими. Например, можно попросить ребёнка вспомнить, как мама готовит борщ и последовательно описать этот процесс. После выполнения задания выделяются ключевые слова, значение которых уточняется, выделяются их отличительные признаки, по возможности подбираются синонимы. В работе с детьми с низким уровнем умения составлять описательные рассказы предъявляется набор соответствующих предметов (муляжи овощей, кастрюля, кувшин с водой, разделочная доска, игрушечный нож), ребёнок их обследует, называет и отвечает на вопросы: «Что можно сделать с этим набором?», «Вспомни, как мама варит борщ. Что она делает сначала? Расскажи и покажи», «Что мама делает после этого? Расскажи и покажи».

Таким образом, работа по развитию у детей с бисенсорными нарушениями умения составлять рассказы-описания выстраивается по принципу «от простого – к сложному», начинаясь с формирования умения

составлять простые и развёрнутые фразы, затем соединять фразы между собой, выстраивая их в логической последовательности и постепенно увеличивая степень детализированности рассказа.

## Выводы по II главе

1. Для проведения констатирующего эксперимента нами был разработан диагностический инструментарий, отвечающий целям исследования и специфике контингента. Обследование предполагало выполнение пяти заданий на составление описательных рассказов. Стимульный материал был адаптирован согласно индивидуальным особенностям детей данной нозологической группы.

2. На основе разработанной нами методики было проведено обследование рассказов-описаний у обучающихся с бисенсорными нарушениями, система оценивания позволила определить уровень составления рассказов-описаний, как по отдельному заданию, так и по общему результату обследования, выделить высокий, средний и низкий уровень.

3. Согласно данному исследованию, большинство участников, а это 6 детей из 10 продемонстрировали низкий уровень сформированности умения составлять описательные рассказы. У таких детей отмечается бедность словарного запаса, особенно, словаря признаков, предпочтение простых, нераспространённых предложений. Порядок слов в предложениях часто нарушается. Составляемые детьми фразы не связываются ими воедино.

У 4 участников из 10 со средним уровнем сформированности умения составлять рассказы-описания лексический запас также недостаточно обширен и разнообразен. Они стараются составлять развёрнутые предложения, но им с трудом даётся составление фраз с двойной предикативностью, они заменяют такие фразы на предложения с однородными сказуемыми. Грамматическое конструирование предложений также с недочётами. Связность речи недостаточна, смысловое единство выражается довольно поверхностно.

4. На основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, нами были выявлены направления работы направленные на

формирование умения составлять рассказы-описания для среднего и низкого уровня, а также подобран комплекс методических рекомендаций по формированию умения составлять рассказы-описания для представленных уровней.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного нами теоретико-экспериментального исследования, мы пришли к следующим выводам.

Актуальность исследования заключается в том, что наличие умения составлять рассказы-описания является необходимым фактором успешности социальной адаптации ребенка с бисенсорными нарушениями, а также условием успешности в обучении и коммуникации.

Это активизирует поиск, исследование и изучение способов преодоления недостаточной сформированности умения составлять описательные рассказы у детей бисенсорными нарушениями.

В рамках решения первой задачи, мы проанализировали тифлопедагогическую, дефектологическую, психолого-педагогическую, сурдопедагогическую литературу в объеме 60 источников. При анализе научной литературы нами было выявлено недостаточное количество методик, направленных на обследование умения составлять рассказы-описания у детей с бисенсорными нарушениями, а также преодоления недостаточной сформированности данного навыка.

В рамках решения второй задачи, нами был разработан диагностический инструментарий, отвечающий целям исследования и специфике контингента. Обследование предполагало выполнение пяти заданий на составление описательных рассказов. Стимульный материал был адаптирован согласно индивидуальным особенностям детей данной нозологической группы.

В рамках решения третьей задачи нами был проведен констатирующий эксперимент, в результате которого были получены качественные и количественные данные сформированности умения составлять рассказы-описания обучающимися с бисенсорными нарушениями. Согласно проведенному нами исследованию, у 10 обучающихся с бисенсорными нарушениями уровни сформированности умения составлять рассказы-

описания распределились в следующем количественном соотношении: высокий уровень не продемонстрировал ни один из участников констатирующего эксперимента, 4 участников продемонстрировали средний уровень, 6 участников – низкий уровень. Так же, на основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, нами были выявлены направления работы направленные на формирование умения составлять рассказы-описания для среднего и низкого уровня, а также подобран комплекс методических рекомендаций по формированию умения составлять рассказы-описания для представленных уровней.

Таким образом, цель исследования достигнута, а гипотеза о том, что у обучающихся с бисенсорными нарушениями будут проявляться такие особенности, как: трудности в составлении развернутого описательного рассказа относительно одного или разных предметов; трудности в составлении описательного рассказа по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок; трудности в формулировании серии развернутых, связанных между собой предложений получила свое подтверждение.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова Л.И., Социальная педагогика в специальном образовании. М.: Академия, 2001. 192 с.
2. Баилова Т.А., Саломатина И.В., Слепоглухой человек и мир вокруг (семинар, посвященный 100-летию со дня рождения А.В. Ярмоленко) // Дефектология, №5, 2000. 99 с.
3. Богданова Т.Г., Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 203 с.
4. Богрова И.Г., К вопросу об обучении слабослышащих школьников восприятию речи на слух. Дефектология, 1981, №4-5.
5. Бородич А.М., Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 2004. 255с.
6. Венгер А.А., Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. М.: Просвещение, 1972. 143 с.
7. Винарская Е.Н., Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 1987. 165 с. 5.
8. Выготский Л.С., Мышление и речь. М., 1996. 345 с.  
Выготский Л.С., Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
9. Гейльман И.Ф., Специфические средства общения глухих. Л.: ЛВЦ ВОГ, 1975. 1979.
10. Глухов В.П., Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. М., 1985. 151 с.
11. Глухов В.П., Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 1985.  
Глухов В.П., Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.

12. Головчиц Л.А., Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 304 с.
13. Грибова О.Е., Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. М.: Айриспресс, 2005. 96 с.
14. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей. М., 1990.
15. Долгова Л.А., Психологические основы развития навыков речевой коммуникации у учащихся общеобразовательной школы. М., 1996.
16. Епифанцева Т.Б., Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 486 с.
17. Зикеев А.Г., Развитие речи слабослышащих учащихся. М., 1976.
18. Игнатъев С.Е., Закономерности ИЗО деятельности. М.: Мир, 2007. 208 с.
19. Карлеп, К. Порождение, восприятие и осознание речи. // Вопросы психики и учебной деятельности аномальных детей. Тарту, 1990. С.78-99.
20. Киреева Г.А., Белущенко В.А., Система работы по развитию слухового восприятия слабослышащих детей. Дефектология, 1989, №3 С. 40-44.
21. Кольцова М.М., Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973. 144 с.
22. Комарова Т.С., Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. 29 с.
23. Комарова Т.С., Чтобы каждый ребенок испытывал радость. // Дошкольное воспитание. 2011г. №4 С.91-98.
24. Корнев А.Н., Нарушения чтения и письма у детей: учебнометодическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
25. Корсунская Б.Д., Обучение речи глухих дошкольников. М.: АПН РСФСР, 1960. 168 с.
26. Кузнецова Л.В., Основы специальной психологии. М.: Академия, 2005. 480 с.

27. Кулагина И.Ю., Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: УРАО, 1999. 175 с.
28. Ладыженская Т.А., Система работы по развитию связной речи. М.: Академия, 2005. 480 с.
29. Лалаева Р.И., Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М.: Наука-Питер, 2006. 103 с.
30. Литвак А.Г., Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
31. Лопатина Л.В., Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. СПб. : Союз, 2005. 192 с.
32. Михайлова Т.М., О детях с врожденными нарушениями зрения и слуха // Вопросы обучения и исследование проблем. Теревинф, 2018. 128 с.
33. Муранова Г.Г., Программа Разноцветные фантазии. Северск, 2008. 44 с.
34. Носкова Л.П., Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха. М.: Владос, 2004. 344 с.
35. Нейман Л.В., Правдина О.В., Нарушения слуха и его влияние на формирование речи // Расстройства речи у детей и подростков. М., 1969.
36. Нейман Л.В., Основы методики слуховой работы в школе глухих и слабослышащих. М.: «Просвещение», 1974. 123 с.
36. Обухова Т.И., Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха. Минск: БГПУ, 2005. 48 с.
37. Обухова Т.И., Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха. Минск: БГПУ, 2007. 54 с.
38. Одинокова Н.А., Развитие зрительного восприятия сюжетных изображений у дошкольников с нарушением зрения на коррекционных занятиях. // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2013. С. 242-248.

39. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д., Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя дефектолога М.: Владос, 2003. 224 с.
40. Пелымская Т.В., Ранняя педагогическая коррекция отклонений в развитии детей с нарушенным слухом // Альманах коррекционной педагогики. 2003. №7. С. 6-13.
41. Пелымская Т.В., Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. М.: Владос, 2003. 224 с.
42. Петрова В.Г., Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.
43. Правдина О.В., Логопедия [Текст]: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1973. 272 с.
44. Пугачев А.С., Комплексный подход к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха // Молодой ученый. 2012. №9. С. 301-303.
45. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В., Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 192 с.
46. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
47. Сироткин С.А., Смирнова О.И., Этика взаимоотношений и общения со слепоглухими. М., 2006. 53 с.
48. Сироткин С.А., Слепоглухие. Социально-психологическая характеристика контингента. М.: ВОС, 1987.
49. Сироткин С.А., Шакенова Э.К., Слепоглухота. Классификация и проблемы. М.: ВОС, 1989.
50. Слепоглухота — уникальная инвалидность. Проблемы и перспективы реабилитации слепоглухих (материалы научно-практической конференции, проведенной 30 ноября 2005 года НУ ИПРПП ВОС "Реакомп"). М.: ВОС, 2005.
51. Соколянский И.А., Обучение слепоглухонемых детей // Дефектология. 1989. № 2. С. 75-84.

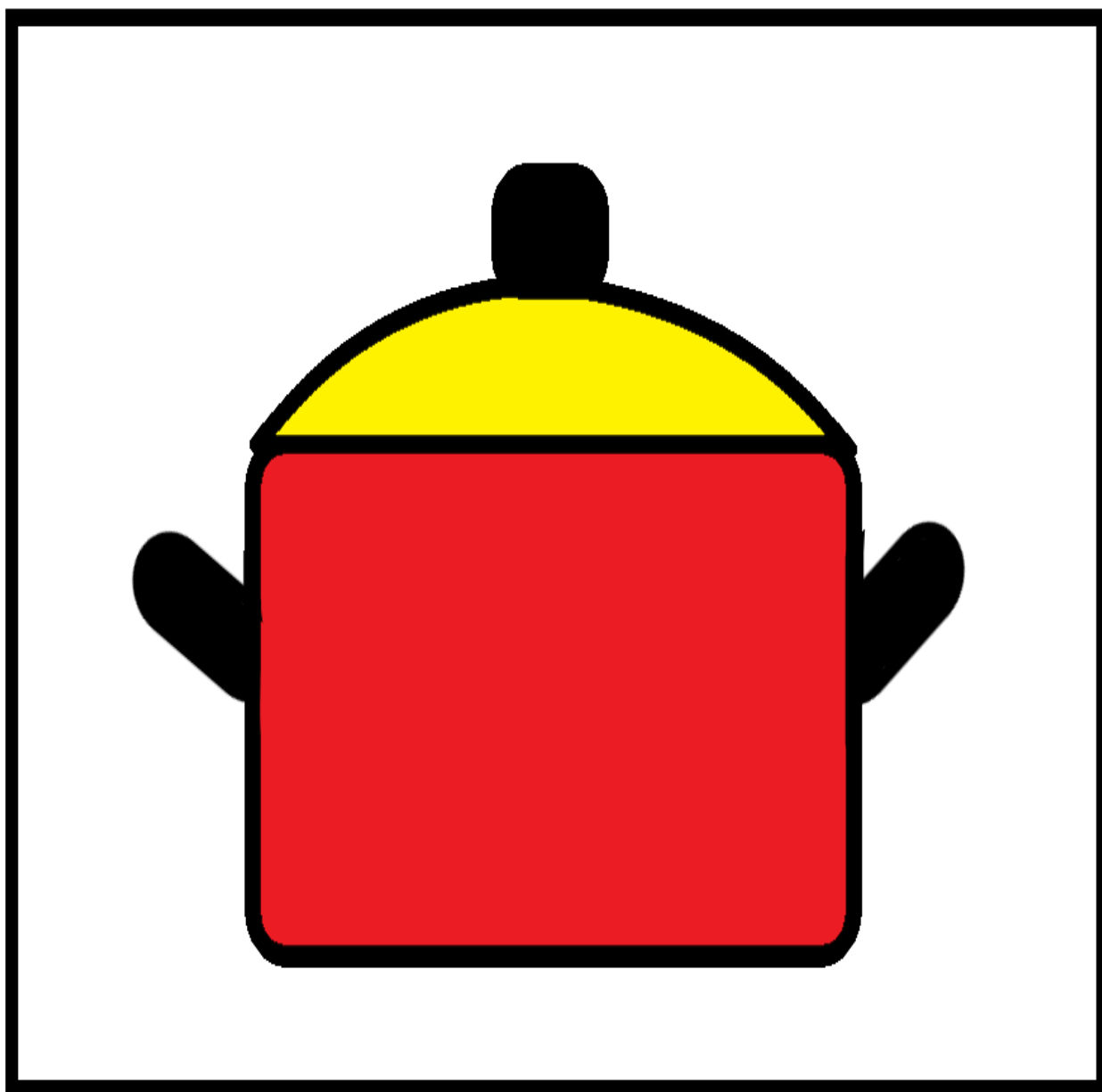
52. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2005. 464 с.
53. Стернина Э.М., Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников. Л.: ЛГПИ, 1980. 76 с.
54. Филичева Т.Б., Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
55. Хайдт Кэти. Перкинс, Школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития // Издательство: Теревинф, 2018. 560 с.
56. Шаховская С.Н., Расстройства речи и методы их устранения. М., 1975.
57. Шаховская С.Н., Использование наглядности при развитии речи детей. М., 1975.
58. Яхнина Е.З., Макарова О.В., Технологии развития слухового восприятия речи и неречевых звучаний у детей с нарушениями слуха: педагогическое тестирование: учебное пособие для студентов высш. учеб. завед. Орел, ОГУ, 2014.
59. Яноушек, Я. Опыт социально-психологического анализа диалога в условиях совместного решения задачи. // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. №1. С. 15-18.
60. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по адаптированным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/07960313ca9c96cd3da662dd998f5a83/>.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Ситимувальний матеріал к діагностическим заданиям

Стимульний матеріал к діагностическому заданию № 1



Стимульный материал к диагностическому заданию № 2





















