

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://studservis.ru/gotovye-raboty/diplomnaya-rabota/98349>

Тип работы: Дипломная работа

Предмет: Педагогика

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 2

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ 6

1.1 Психологические и лингвистические характеристики монологической речи 6

1.2 Развитие монологической речи в онтогенезе 27

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РОБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТНО - ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ 34

2.1 Система работы учителя по развитию монологической речи на уроках предметно - практического обучения в школах для глухих детей 34

2.2. Разработка уроков по развитию монологической речи на уроках предметно - практического обучения в школах для глухих детей 53

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 65

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 67

ПРИЛОЖЕНИЕ 74

6) строить высказывание определенной композиционной формы;

7) выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности ярко. Формирование первых трех умений связано с работой над содержанием высказывания, а остальных четырех — с работой над его структурой и речевым оформлением.

Умения раскрывать тему и основную мысль высказывания вырабатываются в школе для глухих не только на уроках развития речи, но и на уроках чтения и связываются прежде всего с анализом заглавия. При работе над пересказом или изложением ученики соотносят содержание текста с его названием и пытаются объяснить, почему он так называется, выделяя, таким образом, основную мысль текста в целом, а затем и его частей [56, с. 3].

Главное и самое трудное в работе по развитию монологической речи и слышащих, и глухих школьников — научить их, как построить высказывание, какими средствами донести до читателей (слушателей) свой замысел, который относится к рассказу в целом. В процессе планирования композиции рассказа выделяются его основа, начало и конец.

Умения систематизировать материал и создавать высказывание определенной композиционной формы связаны с работой над планом, который составляется с учетом вида высказывания (повествование, описание, рассуждение), с речевыми умениями и умением исправлять и совершенствовать написанное и сказанное.

В организации текста как сложного синтаксического целого важную роль играют способы и средства связи между отдельными предложениями. Наиболее часто используются два способа — цепная и параллельная связь.

Цепная связь — наиболее распространенный способ соединения предложений в тексте, особенно в повествовании и рассуждении. Основными средствами этой связи выступают лексические повторы, лексические (и контекстуальные) синонимы, местоимения.

Например:

1) «Санька не спеша шел к хоккейному полю без шлема, без большой вратарской клюшки и без перчаток. И вообще на ногах у него были валенки» (Ю. Яковлев).

2) «Однажды ранним утром, задолго до школы, Санька оделся и тихо вышел из дома. В руках он держал клюшку, большие перчатки и щитки для ног. Что задумал отвоёвавшийся боец?» (Ю. Яковлев).

Параллельная связь особенно характерна для описательных текстов. Основные средства параллельной связи — одинаковый порядок слов, однотипность грамматических форм выражения членов предложения, видовременная соотнесенность сказуемых.

Например: «Только один раз смастерил папа маленькому Володьке кораблик, а большой Володька уверен,

что он ему сдал целую флотилию. Только один раз заснул Володька, не выпуская из рук большой отцовской руки, а память утверждает, что он чуть ли не каждый день засыпал с рукой отца...» (Ю. Яковлев). Для связи предложений в тексте, а также между отдельными его частями используются и лексические, и морфологические средства: союзы, частицы, слова и словосочетания, выступающие в роли вводных, а также слова, по своему значению приближающиеся к союзам («прежде всего», «сейчас», «затем», «поэтому», «тогда», «при этом» и др.), прилагательные и причастия, приближающиеся к местоимениям с их обобщающим и указательным значением («следующий», «указанный», «данный», «приведенный» и др.). Последние особенно характерны для научной и монологической речи.

При составлении высказываний педагог регулярно обращает внимание учеников на связи между частями рассказа, между двумя соседними предложениями, на то, как надо переставить слова в одном предложении, чтобы лучше связать его с другим, как разнообразить синтаксические конструкции, так как однотипные по структуре предложения разрушают логику, характерную для связного текста. При анализе ученических работ учитывается, как приобретенные знания применяются на практике. Все это в итоге помогает школьникам при составлении текста обдумывать одновременно несколько предложений и тут же определять связь между двумя соседними, правильно строить текст в целом.

Групповые и индивидуальные различия в развитии монологической речи учащихся требуют организации дифференцированного подхода в процессе обучения, чтобы обеспечить каждому ученику доступный темп работы, ее содержание, степень самостоятельности, а также переход от одного уровня развития к другому.

Работа по развитию монологической речи должна проводиться систематически и носить обучающий характер, только в этом случае школьники смогут овладеть перечисленными выше умениями. Обучение в школе для глухих осуществляется на основе предметной деятельности и потребностей, вызванных этой деятельностью.

В соответствии с требованиями действующей системы обучения языку программа по развитию монологической речи в школе глухих строится с учетом трех ее особенностей.

Первая из особенностей состоит в том, что в основу формирования монологической речи положен принцип коммуникации. Развитие монологической речи как средства общения обеспечивается прежде всего на уроках предметно-практического обучения, на которых уже в подготовительном - 1 классах ученики успешно отчитываются о выполнении конкретной операции одним-двумя полносоставными предложениями. Затем они учатся сообщать о выполнении законченной части, а далее обо всей работе в целом. В результате получается связный рассказ, в котором описывается процесс изготовления того или иного изделия. Эти отчеты обращены к определенному адресату: учителю, бригадиру, ведущему ученику. Сначала учащиеся отчитываются поочередно в устно-дактильной форме. Для развития их самостоятельности и более полного использования учебного времени вводится письменная форма [6, с. 3].

Чтобы привлечь внимание учащихся к составлению отчета, учитель объясняет им, что о результатах выполнения работы он будет судить по письменному отчету. Наличие адресата, для которого пишется отчет, понимание детьми необходимости выполнения данной работы повышают значение монологической речи в их глазах.

Вторая особенность развития монологической речи глухих школьников состоит в необходимости реализации ее планирующей функции.

Планированию речевой деятельности глухих школьников придавалось большое значение и в предыдущих программах. Однако до 1972 г., т.е. до введения предметно-практического обучения в школах для глухих, планирование предусматривалось со 2 класса только с помощью учителя. Обучение самостоятельному планированию начиналось только в 5 классе с составления планов описания, рассказов, изложений.

Т.С. Зыкова доказала, что обучение глухих детей планированию целесообразно начинать с практической деятельности, сама логика которой подсказывает последовательность выполняемых действий. При этом большое значение имеют уроки предметно-практического обучения, где дети, выступая в роли ведущего или бригадира, организуя деятельность своих товарищей, фактически планируют их работу. Обучение планированию начинается в подготовительном классе с коллективного и индивидуального составления поручений и заявок на необходимый материал.

Основная работа по планированию начинается с 1 четверти 1 класса, когда дети приступают к коллективному составлению пооперационного плана. Первоклассники узнают, что логически связанные между собой инструкции и являются планом деятельности. По этому плану они выполняют работу и отчитываются о ее выполнении. Так план предметной деятельности становится планом речевой

деятельности.

Таким образом, обучение планированию в каждом классе начальной школы включает несколько взаимосвязанных направлений: составление и выполнение инструкций; составление заявок на необходимые материалы и инструменты; составление плана предстоящей деятельности; составление отчета о выполненной работе. Вместе с тем следует отметить, что заявки на необходимые материалы и инструменты, план предстоящей деятельности и отчет о ее выполнении являются первыми видами монологической речи глухих школьников.

Третья особенность развития монологической речи состоит в том, что она с самого начала развивается как специфическая форма речевой деятельности.

До введения предметно-практической деятельности основой обучения монологической речи была разговорная речь: детям задавали вопросы (например, по картинке или серии картинок), они отвечали. Записи ответов по форме оказывались похожими на рассказ, по существу же это не был связный рассказ, так как структура монологической речи совершенно иная по сравнению с диалогической. Текст в виде суммы ответов на вопросы «только внешне напоминает связную речь. По существу, же здесь нет ничего общего со связным высказыванием». Ведь мысль ребенка сосредотачивается прежде всего на поиске ответов на определенные вопросы, он не устанавливает между ними соотвествующих связей и упускает из виду составление рассказа в целом.

Итак, действующая в настоящее время школьная программа предусматривает целенаправленную работу по развитию монологической речи глухих школьников, во-первых, на уроках предметно-практического обучения и, во-вторых, на уроках развития речи.

Анализ программных требований к развитию монологической речи на специальных уроках показывает, что все виды работ можно разделить на две группы:

- 1) работы, реализующие коммуникативную функцию (описание событий, ведение дневников, написание писем и заметок в стенгазету);
- 2) все другие работы по монологической речи (описание предмета, работа по картинке, рассказ на данную тему, изложение). Основное внимание на уроках развития речи в младших классах следует уделять работам первой группы, так как именно в процессе их выполнения дети овладевают той речью, которая необходима им для дальнейшего обучения [6, с. 34].

В процессе обучения монологической речи необходимо соблюдать следующие педагогические требования.

1. Отказ от работы по вопросам при составлении связных высказываний любого вида.

При работе над высказыванием любого вида учитель побуждает учеников к соблюдению строгой логической последовательности изложения событий в соответствии с конкретным пунктом плана или текста в целом. Не перебивая рассказчика вопросами, он в то же время оказывает ему помощь, повторяя последнюю сказанную им фразу, подсказывая следующую мысль или начало фразы, нужное слово, показывая указкой на новое выражение, написанное на доске, или на деталь картинки и т.д. Таким образом, школьники учатся строить именно связный текст, а не отвечать на отдельные вопросы.

2. Формирование письменной речи на основе построения целостных текстов.

Так как письменная монологическая речь является специфической формой речи, со своими задачами и функциями, и исходной ее единицей для обучения является текст, то в школе для глухих по развитию письменной речи уделяется особое внимание. Целесообразно с самого начала формировать ее путем построения целостного текста, которое включает два действия: порождение текста и его выражение. Цель первого действия — получить черновой вариант рассказа, сочинения; цель второго — привести текст в соответствие с требованиями, которые к нему предъявляются (связность, выразительность, контекстность и т.д.). Установка первого действия — написать в черновике все, что можно сказать по теме, — снимает скованность учащихся, повышает их творческие наклонности, а главное, с нашей точки зрения, дает возможность ученику в определенной последовательности изложить свои мысли в целом.

Перед построением текста в школе для глухих проводится словарная работа по теме и лексические и грамматические упражнения с использованием речевого материала темы.

Установка второго действия — читать собственный текст глазами читателя, исправлять его, редактировать. После проверки учащимися черновиков учитель подчеркивает в них ошибки, но не исправляет их. Окончательную корректировку и редактирование своих письменных работ ученики проводят после их проверки учителем. В ходе проверки и корректировки своих рассказов школьники с помощью учителя устраняют лексическую монотонность путем замены некоторых слов синонимами или

местоимениями.

5. Дифференцированный подход к учащимся с целью акти-визации речевой и мыслительной деятельности каждого из них. В связи с этим всех учащихся класса по уровню развития речи можно разделить на четыре группы.

Развитие монологической речи на уроках предметно-практического обучения (ППО) начинается с составления отчета о выполнен-ной работе, затем следует написание заявки на необходимые материалы и инструменты и, наконец, составление плана пред-стоящей деятельности.

Отчет, заявка и план как виды высказываний относятся к монологической речи, для которой характерны некоторые особеннос-ти стиля, лексики и сферы применения. Каждый взрослый че-ловек, начиная работать, сталкивается с необходимостью составить и написать заявление, отчет о работе, план работы, автобиографию, заявку на необходимые материалы и т.д. Что-бы научиться правильно оформлять различные деловые бума-ги, надо знать особенности делового стиля языка, а также содержание и формы их написания.

По существу, ознакомление глухих школьников с монологической речью начинается на уроках ППО, в чисто практическом пла-не, без сообщения каких-либо теоретических сведений.

На уроках ППО учащиеся система-тически отчитываются о выполненной работе. При этом по мере приобретения ими определенных навыков требования к состав-лению отчетов постепенно повышаются: увеличивается объем отчета (он может быть кратким и подробным), усложняется фор-ма (он может быть пооперационным и целостным), повышает-ся степень самостоятельности учащихся.

На начальном этапе обучения дети просто называют одним словом изготовленный предмет. В подготовительном классе по мере роста словарного запаса они начинают отчитываться о вы-полнении каждой операции по изготовлению поделки. Отчет становится пооперационным. Начинается эта работа с сообще-ния инструкции и показа ее на табличке. Затем учитель сам де-монстрирует действия по изготовлению поделки и отчитывается об их выполнении. Ученики, подражая ему, выполняют те же действия и тоже отчитываются, пользуясь записью, сделанной на доске до начала урока: «Я взял(а)... Я размял (а)... Я оторва-л(а)...» Учитель следит за тем, чтобы ученики, приступая к сле-дующей операции, отчитывались о выполнении предыдущей. Они отчитываются сначала устно-дактильно, затем складыва-ют слова и фразы отчета из разрезной азбуки, а по мере овладе-ния письмом начинают записывать отчет в тетрадях.

В 1 классе учащиеся переходят к более сложному виду отче-та об изготовлении изделия — отчитываются не пооперационно, а от начала до конца, т.е. составляют целостный отчет.

При этом возникает необходимость запомнить весь процесс из-готовления поделки и описать все операции в определенной пос-ледовательности. Во 2 и особенно в 3 классах дети пишут отчеты в виде рассказов о том, кто что делал, какие наблюдались откло-нения от составленного плана. В этих отчетах выражается отно-шение ребенка к работе, оценивается деятельность товарищей.

В 1 классе дети часто выполняют различные действия по поручению, записанному на доске или табличках. Учитель пред-лагает при определении необходимых для работы материалов придерживаться той последовательности, в которой эти мате-риалы указаны в его инструкциях. Это помогает детям избежать пропусков в перечислении предметов[12, с. 3].

Например, при конструировании мебели из строительного материала дети читают написанные на доске инструкции: «Сде-лай стол. Возьми две арки. Поставь их рядом. Положи сверху большой брусок». Ученики устно просят для работы две арки и большой брусок. По мере названия предметов учитель пишет на доске: «Для работы нужны две арки, большой брусок». За-тем он говорит, что все написанное на доске называется заяв-кой, и пишет это слово наверху. Ученики списывают образец в тетрадь. После этого заявки пишутся на доске несколько раз, а потом остается только одна запись: «Заявка. Для работы нуж-но: ...» — или в несколько другой форме: «Я буду лепить. Для работы мне нужны: ... Лена». Ученики устно перечисляют необ-ходимые материалы и самостоятельно пишут заявку в тетради.

Систематическая работа по составлению и написанию зая-вок начинается с 3 четверти 1 класса.

Глухие школьники впервые встречаются с понятием «план» и учатся составлять планы своей деятельности на уроках ППО. Прежде всего они знакомятся с формой и содержанием плана, его видами, стилевыми особенностями. Формы организации работы по составлению плана постепенно усложняются, меня-ются и виды планов. В обучении глухих учащихся используют-ся три организационные формы: работа по готовому плану, коллективное составление плана с помощью учителя и самосто-ятельное составление плана учениками.

В 1 классе учитель предлагает готовый план и учит им пользоваться, т.е. выполнять все операции,

соответствующие пунктам плана, в строгой последовательности, не перескакивая от первой операции к третьей, минуя вторую; учит определять, какая часть работы уже сделана, какую предстоит выполнить. В ходе этих занятий педагог знакомит детей со значением слов «план», «пункты плана». Сначала он сообщает о том, что сегодня они будут работать по плану, и открывает заранее нарисованный на доске план изготовления поделки. Ученики вместе с учителем читают первый пункт плана. На основе его вызванный к доске ученик составляет инструкцию. После выполнения инструкции ученики отчитываются и переходят ко второму пункту плана и т.д.

В дальнейшем, в связи с повышением требований к учащимся, варианты работы по готовому плану усложняются.

1. Дополнение готового плана. В готовом плане пропущены некоторые пункты или отдельные слова, количество деталей, которое нужно отобрать, указание на то, где надо поместить ту или иную часть поделки, и т.д. Анализируя вместе с учителем образец изделия или его описание, ученики вписывают пропущенные и дополняют неполные пункты плана.

2. Уточнение готового плана. Это еще более сложный вариант работы. В плане нарушена последовательность операций, или опущены некоторые важные операции, или названы лишние. Ученики, прочитав вместе с учителем план, рассматривают образец изделия, устанавливают, какие неточности допущены в плане, и устраняют их.

После того как ученики поймут, что такое план, как им надо пользоваться, и получают представление о том, как он пишется, педагог учит их составлять план. В соответствии с программой на уроках ППО школьники учатся составлять планы трех видов: пооперационный, краткий и сложный.

Каждый пункт пооперационного плана соответствует отдельному действию или операции по изготовлению изделия. Коллективный пооперационный план работы школьники начинают составлять во 2 четверти 1 класса. При этом сначала планируется одна операция по изготовлению предмета, которая сразу выполняется. После этого намечается и выполняется вторая и т.д.

Т.С. Зыкова объясняет причину «короткого» планирования тем, что «глухим учащимся, в силу недостаточного развития у них абстрактного мышления, не удастся представить мысленно многие операции, входящие в состав выполняемой работы».

После освоения детьми «короткого» планирования учитель приступает к составлению полных пооперационных планов. С этой целью он подбирает изделия, для изготовления которых нужно наметить и выполнить 3-5 операций с четко выраженной последовательностью.

Учитель предлагает детям составить вместе с ним план работы (пишет на доске слово «План» и цифру 1 (т.е. 1-й пункт плана). Затем они отвечают на вопросы: «Что надо сделать сначала? Что надо сделать потом?» — и таким образом составляют план, который учитель записывает на доске.

В 3 четверти 1 класса ученики начинают самостоятельно составлять пооперационный план работы. По мере усложнения изделий увеличивается количество выполняемых операций, поэтому становится целесообразным составлять (с 1 четверти 2 класса) краткий, поэтапный план, в котором отражаются основные этапы и последовательность изготовления отдельных частей предмета. Каждый пункт, как правило, предусматривает выполнение нескольких действий или операций. Например, при работе с металлическим конструктором по теме «Скамейка» ученики составляют следующий план:

- 1) сделать сиденье;
- 2) сделать спинку;
- 3) соединить части скамейки.

Составление кратких планов помогает детям видеть составные части предмета, определять среди них главные и второстепенные. Краткое

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Колтуненко И.В., Носкова Л.П. Обучение русскому языку в 5-7 классах школы глухих. М., 2012.
2. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика. 5-7 классы. М., 1991.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию монологической устной речи учащихся. М., 1975.
4. Львов М.Р. Методика развития речи. М., 2015.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. М., 2015.
6. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. Развитие речи в школе для глухих детей, методическое пособие. Москва, «Просвещение», 2011г.
7. Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 частях /под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой, М.:Просвещение, 2010.

8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида 2013 г.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Москва, МОиН РФ, 2010 год.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания - М.: Просвещение, 2016. - 284с. 3.
11. Андреева Л.В. Сурдопедагогика.- М.: Изд. центр «Академия», 2015.- 371 с.
12. Белова Н.И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. – М.: Педагогика, 2015. – 290 с.
13. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. М., 1977.- 124с.
14. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2012. – 322 с.
15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
16. Боскис Р.М., Левина Р.Е. Речь и развитие аномальных детей// Основы обучения и развития аномальных детей: Сб. научных трудов. - М.: Просвещение, 1965. – 154-168 с.
17. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2018. – 125 с.
18. Боскис Р. М., Глухие и слабослышащие дети. М; Академия педагогических наук 1963.- 122 с.
19. Быкова Л.М. Развитие монологической речи глухих учащихся начальных классов. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2019. – 218 с.
20. Быкова Л. М.,Методика преподавания рус.яз. в школе глухих, М; 2012. 13.Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников // Начальная школа, 2013, №10. - 41-44 с.
21. Венгер Л.А. Психологическое обследование младших школьников Издательство: «Владос-Пресс» 2015.- 25 с.
22. Венгер А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. М., 2017. – 85 с.
23. Волкова К.А., Казанская В.Л., Денисова О.А. Методика обучения глухих детей произношению. М.:ВЛАДОС, 2018.- 55 с.
24. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. - М.: Издво АПНРСФСР, 1954. – 132 с.
25. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – С-П., 2013.- 129 с.
26. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. – М., 2012. Т. 5.- 87 с.
27. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. - М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
28. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. – М.:АПН РСФСР, 1969. – 224 с.
29. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Просвещение, 1961. - 218с.
30. Головниц Л. А. Изучение словарного состава речи глухих детей школьного возраста / Сб.: Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. - М., 2014. – 102-121 с.
31. Головниц Л. А. Формирование словарного состава речи глухих школьников / Сб.: Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста / Под ред. Л. П. Носковой. - М., 2010. – 88-96 с.
32. Головниц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 260 с.
33. Головниц Л.А. Коррекционное воспитание слабослышащих школьников с трудностями в обучении // Дефектология. - 1993. - №4. – 23-29 с.
34. Головниц Л.А. Развитие речи слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении // Дефектология. – 1996. – № 4. – 15-21 с. 120
35. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. - М.: Знание, 1969. -204с.
36. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Просвещение, 2012. - 201с.
37. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с.
38. Запорожец И.В. Культура речи // Начальная школа, 2013,№5. -С.38-39.
39. Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы. // Дефектология. – 1999. - №5. – 52-70 с.
40. Зикеев А. Особенности работы на уроках развития речи в подготовительных классах школ для слабослышащих детей // Дефектология. – 2010. - №3. – 42-48 с.
- 41.
42. Зикеев А.Г. Специальная педагогика: Развитие речи учащихся. 2-е изд. М.: Академия, 2015. 201 с.
43. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей.

Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2012. – 336 с. 121

44. Зыкова М.А. О речевом общении глухих младших школьников // Дефектология. – 2011. - №3. – 35-43 с.
45. Зыкова С. А. Методика обучения глухих детей языку. – М; 1977.- 120 с.
46. Зыков С.Л. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. - М.: Изд-во ЛИН РСФСР, 1961. - 360 с.
47. Зыкова М.А., Сацевич С.В. Научно-практическое наследие Т.С. Зыковой в контексте содержательной модернизации системы специального обучения глухих детей// Дефектология. 2013. №4. 3-18 с.
48. Комарова, Л.А. Автоматизация звуков в игровых упражнениях. Альбом дошкольника / Л.А. Комарова. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2019.- 54 с.
49. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. / Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Педагогика, 2019. – 173 с.
50. Коровин К.Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе // Дефектология. – 2012. - №3. – 21-24 с.
51. Коровин К.Г. Построение предложений в речи тугоухих учащихся / Под ред. Р.М. Боскис. - М.: Изд-во ЛПН РСФСР. 1950. - 107 с.
52. Королева И.В., Янн П.А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. СПб.: КАРО, 2011. - 240 с.
53. Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. М.: ВЛАДОС, 2014.- 38 с.
54. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. – М.: Просвещение, 1969. – 268 с.
55. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся. М., 1991г.- 46 с.
56. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи. М.: Академия, 2011.- 336 с.
57. Кузьмичёва Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В. Развитие устной речи у глухих школьников. М.: Академия, 2015.- 27 с.
58. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию монологической речи уч-ся, М; Педагогика, 1975.- 94 с.
59. Ладыженская Т.А. Характеристика монологической речи детей. - М.: Педагогика, 2010. -210с.
60. Ладыженская Т.А. Обучение монологической речи в школе Методы обучения в современной школе: Сб. статей / Под ред.Н.И. Кудряшова. – М.: Просвещение, 2013. -8-25 с.
61. Лева А. Развитие слуха у неслышащих детей. История. Методы. Возможности.. М.: Академия, 2013.- 41 с.
62. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Я не хочу молчать. – М.: Просвещение, 1990. – 318 с.
63. Леонгард Э. И. Неслышащие дети в мире слышащих. / Особый ребёнок: исследования и опыт помощи. / Под ред. А. А. Цыганок. – М.: ЦЛП, 1998. – 210с.
64. Леонгардт А. Служба кохлеарной имплантации для детей глухих родителей// Дефектология. 2014. №2. 21-28 с.
65. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М., 1965.- 22 с.
66. Микшина Е.П. Методика формирования и развития устной речи: Практикум для подготовки специалистов по коррекции слуха и речи. – СПб., 2011. – 159 с. 65.
67. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 2011. – 155 с. 123
68. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. - М., 2011.- 72 с. 68. Нейман Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 340с.
69. Носкова Л. П. Особенности работы сурдопедагога и воспитателя по развитию речи глухих школьников // Дефектология. - 2015. - № 4. -12-16 с.
70. Обухова Л.Ф. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребёнка. // Дошкольное воспитание аномальных детей. / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993. -109-122 с.
71. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. - М., 2015. – 290 с.
72. Основы специальной психологии. / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 1963.- 56 с. 75.
73. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи школьников с нарушенным слухом. Пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2013. – 187 с.
74. Рау Ф.Ф. Устное слово : метод.пособие по развитию уст. речи и обучению грамоте детей с наруш. слухом / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина ; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – М. : Сов.спорт, 2014. – 120 с.
75. Рау Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей / Под ред. и с предисл. Т.А. Власовой и др. – М.:

Педагогика, 2011. – 168 с.

76. Рау Ф.Ф. Слезина Н.Ф. Устное слово. М., 2014.- 67 с. 124 81.Рау Ф.Ф. Проблема интеграции глухих// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. №3. 52–54 с.

77. Реут М.Н. Что влияет на внятность речи глухих // Проблемы аномальных детей и подростков, психокоррекция проблемных детей. – Казань, 1997. – 98-104 с.

78. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М., 1978. 87.Руленкова Л.И. Как научить глухого ребёнка слушать и говорить на основе верботонального метода. М.: Парадигма, 2011.- 191 с.

79. .Сурдопедагогика / под ред. Е.Г Речицкой. М., 2014.- 96 с. 94.Тигранова Л.И. Упражнения по развитию логического мышления у детей с нарушением слуха в I-VI классах // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. №4. 28–32 с. 125

80. Хватцев М.Е. Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника.- М.: УЧПЕДГИЗ 1961- 214 с.

81. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М., 1968.- 48 с.

82. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребёнка. – М., 2013. – 248 с.

83. Янбург.Е.А. Развитие речи у глухих детей М., 2017.- 67-72 с.

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://studservis.ru/gotovye-raboty/diplomnaya-rabota/98349>