Реферат

Основные идеи и их методическое воплощение

в коммуникативно-деятельностной системе С.А. Зыкова

**Оглавление**

Введение

§ 1. Обучение глухих детей языку в коммуникативной функции

§ 2. Усвоение глухими школьниками системного устройства языка

§ 3. Широкое использование коллективной предметно-практической деятельности в обучении глухих детей

§ 4. Уроки предметно-практического обучения (ППО) в школе для глухих детей

Заключение

Список литературы

**Введение**

До середины 50-х гг. ХХ в. в отечественной сурдопедагогике речевое развитие глухих рассматривалось как результат планомерного и последовательного изучения ими языка — его произносительной стороны, словарного состава, грамматики, синтаксиса. В 1950 – 60-е гг. целая плеяда выдающихся ученых сурдопедагогов в течение разработала теоретические и методические основы оригинальной системы воспитания и обучения глухих детей. Исследования проводились в НИИ дефектологии АПН СССР, где работали ученые-сурдопедагоги — С.А. Зыков, Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, В.И. Бельтюков, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Б.Д. Корсунская, А.Ф. Понгильская, Э.И. Леонгард, А.П. Гозова, Т.А. Власова, Г.Л. Зайцева, Л.П. Носкова, Е.П. Кузьмичева, Э.В. Миронова и многие другие, а также ученые-сурдопсихологи — И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Т.В. Розанова и другие. В основе системы лежат результаты многолетних исследований, обобщенные знания из смежных педагогике наук: психологии, лингвистики, физиологии, семиотики и др.

Известным отечественным сурдопедагогом С.А. Зыковым, доктором педагогических наук, профессором и его сотрудниками был предложен новый подход к освоению глухими языка словесной речи — на основе учета социальной сущности и коммуникативной функции языка, его материальной природы, а также применительно к своеобразию речевого развития ребенка при нарушенном слухе. Эта система получила название ***коммуникационная*** или ***коммуникативно-деятельностная***. Краеугольным камнем обучения языку глухих детей по данной методике является предметно-практическая деятельность учащегося, организованная на коллективных началах.

1958 год считается знаменательным рубежом в развитии советской школы для глухих. Речь идет о начале повсеместного внедрения коммуникативно-деятельностной системы обучения глухих, разработанной Сергеем Александровичем Зыковым. В 1972 г. все школы 1 вида перешли на новые программы обучения по данной системе. Наполняемость классов снизилась с 12 до 7 человек. По системе С.А. Зыкова стали работать и детские сады (по программе Б.Д. Корсунской).

Новаторство системы состоит, прежде всего, в том, что во главу угла в процессе обучения языку С.А. Зыков поставил решение проблемы потребности глухого ученика в словесной речи. Тем самым он воплотил в педагогическую практику методологическое положение Л.С. Выготского о роли потребности как детерминанты человеческой деятельности: «Если найден секрет, создать потребность, т.е. поставить цель, будет и сама речь». Возможности создания потребности в речи С.А. Зыков извлек из теоретических представлений психологов о природе словесной речи. Речь есть знаковая система; присвоение (интериоризация) человеком знака идет только в процессе совместной предметной деятельности, опосредованной общением (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, М.М. Кольцова, М.И. Лисина, А.Н. Соколов, Л.В. Щерба и др.). Следовательно, чтобы потребность в языке возникла, необходимо, во-первых, чтобы язык усваивался в неразрывной, немедленной связи с деятельностью, обслуживая все виды деятельности ребенка; во-вторых, языком глухой ребенок должен овладевать изначально в его основной функции – функции общения, будучи погружен педагогами в непрерывную сеть коммуникативных ситуаций. Коммуникативно-деятельностная система предполагает развитие речевой деятельности у глухих детей не только как владение всеми видами речевой деятельности: говорением, слушанием, письмом, чтением, дактилированием, зрительным восприятием с лица и с дактилирующей руки говорящего, – но и как освоение всей структуры речевой деятельности: ее целей, мотивов, способов, средств.

В работе будут рассмотрены основные идеи коммуникативно-деятельностной системы, а также их методическое воплощение на практике.

**§ 1. Обучение глухих детей языку в коммуникативной функции**

В результате исследований С.А. Зыкова и его сотрудников были разработаны основы обучения языку глухих детей в его ведущей – коммуникативной функции. Такое обучение предполагает практическое усвоение детьми словарного состава, грамматического строя, фонетической структуры языка. Практическое овладение языком создает предпосылки для последующего изучения школьниками языковых явлений и их закономерностей, что служит дальнейшему обогащению речевой практики.

В процессе обучения языку глухие школьники овладевают речью ***диалогической*** и ***монологической***, так как они служат задачам коммуникации. Исходным видом речи является диалог, т.к. в естественных условиях слышащий ребенок начинает овладевать языковым общением на основе диалогической речи, поскольку диалог – это та форма речи, которая обслуживает непосредственные контакты. Диалог – гораздо более доступная версия речи, нежели монолог, поскольку в реплицировании (чередовании реплик) взрослый выступает как фасилитатор, поддерживающий инициатор говорения, а ребенок выступает как подхватывающий инициативу, овладевающий репликами по подражанию; в диалоге используются простейшие, часто неполные синтаксические конструкции; в диалоге (поскольку это непосредственные контакты) огромную контекстную роль играет конситуация, параязыковые средства.

Детей обучают речевым высказываниям, приближенным к лексике и синтаксису устной разговорной речи (неполные предложения, типовые вопросительные, побудительные, повествовательные конструкции). Обучение разговорной речи осуществляется на всех уроках по развитию речи, на уроках по всем другим учебным предметам и во внеучебное время, тем самым глухой ребенок погружен в непрерывную и интенсивную диалоговую среду.

Более позднее языковое образование – связная монологическая речь – формируется по аналогии с нормой на основе разговорной речи. Монолог – индивидуально организованный вид речевого общения. Все виды работ по формированию связной монологической речи в начальной школе для глухих имеют непосредственную коммуникативную направленность (рассказ о событии, письма, заметки, рапорты, отчеты и т.п.). В средних и старших классах продолжается формирование связной речи уже как специфической монологической формы, обслуживающей изложение мыслей, рассуждения, описания (рассказ, изложение, сочинение, отзыв, публичное сообщение и т.п.). В монологе (письменном или устном) связная речь, будучи опосредованно обращенной к другому, не-Я, также выступает как средство коммуникации.

Начинают обучаться по данной методике с наиболее доступной для глухих ***дактильной формы речи***. С первых же дней школьного обучения глухие дети осваивают по подражанию учителю слитные дактильные образы слов, затем дактилемы, из которых научаются самостоятельно складывать слова. В системе С.А. Зыкова дактильная речь выполняет две основные функции.

Согласно своей первой функции, дактильная речь, будучи природосообразной сенсорному потенциалу глухого ребенка, помогает педагогам своевременно ввести слово-понятие в образовательный и коммуникативный оборот вне зависимости от сложности звукобуквенного состава слова и произносительных возможностей обучаемого. Учащийся дактилирует буквенный состав слова и одновременно произносит те звуки слова, которые у него на данный момент поставлены. Остальные звуки он временно либо опускает, либо произносит приближенно. Из исходной, приоритетной формы на начальном этапе школьного обучения дактильная речь становится вспомогательной по мере усвоения учащимся устно-речевых и письменно-речевых навыков. Что же дает указанная выше независимость? Она обеспечивает возможность достаточно быстрого накопления словаря, что подтверждено экспериментально. Так, когда было введено дактильное обучение по системе С.А. Зыкова, то уже в подготовительном классе усвоение речевого материала увеличилось в три раза (с 200 до 600 слов).

Вторая функция дактильной речи тесно связана с процессом формирования образа слова: визуально-двигательный тип восприятия и дактилирования слова помогает глухому ребенку более четко анализировать его звукобуквенный состав, делает образ слова устойчивым.

Ведется работа по обучению зрительному восприятию устной речи (чтение с лица) и произношению, дети упражняются в слуховом восприятии устной речи, также как и слышащие, обучаются чтению и письму.

Обучение языку в его коммуникативной функции предполагает целенаправленную систему работы, которая обеспечивает планомерное, очерченное программой усвоение школьниками языка при соблюдении обязательного условия, что каждое усваимое слово, словосочетание несут в себе нагрузку коммуникативности. Слово (в коммуникативной функции) представляет собой знак, указывающий на предмет, явление, действие, свойство в знаковой ситуации, а не смысловой (как это было в других системах).

Примером такой ситуации может быть обращение «Возьми карандаш», здесь слова «возьми» и «карандаш» употреблены в знаковой ситуации, но они содержат в себе и смысловое значение. Однако если владеть только смысловым значением, то слова оказываются мертвыми, недействующими. Так, дети бы понимали значение слов, но не знали, что им следует сделать. Центральным звеном знаковой ситуации является человек, к которому обращено слово. Коммуникативно-деятельностная система предусматривает такое построение работы, при котором каждое предлагаемое детям слово усваивалось бы в знаковой ситуации.

Суть обучения языку ***«по принципу формирования речевого общения»*** состоит в том, что развитие речевой компетенции осуществляется на основе применения языка как средства общения на всех этапах обучения. Школа обеспечивает восхождение глухого учащегося от освоения разговорной (диалогической) к монологической речи в специально организуемых коммуникативных ситуациях. Специальная организация практики речевого общения в процессе деятельности – необходимое условие возникновения и развития языковой способности, усвоения системного устройства языка, компонентами которого являются «языковая способность – речевая деятельность – языковая система».

По словам А.Н. Леонтьева, социальный смысл коммуникации в том, что она обеспечивает любую другую деятельность. Общение рождается в совместной деятельности и существует для деятельности. В условиях школы для глухих детей обучение языку осуществляется в связи с различными видами деятельности. Учитывая особенности психофизического развития глухого ребенка, современный процесс обучения в школе глухих придает большое значение использованию предметно-практической деятельности. Стоит отметить, что языку в системе С.А. Зыкова придается важное значение на всех уроках, обучение ведется на всех учебных предметах.

Формирование словесного мышления неразрывно связано с обучением языку в коммуникативной функции. Глухие дети овладевают словесной коммуникацией и, следовательно, словарным составом, грамматическими явлениями, они усваивают содержащиеся в словах обобщения и отвлечения.

Таким образом, С.А. Зыков рассматривал процесс усвоения глухими школьниками языка как овладение им, прежде всего для общения с людьми. Дети узнают и усваивают языковые значения в широком речевом потоке общения, а не только при последовательной их отработке, они учатся мотивированно употреблять готовые речевые единицы, которые могли бы позволить выражать просьбы, желания, чувства, мысли. Отбор и отработка таких единиц опираются на знание структурной и семантической организации языка, которые усваивают в речевом общении. Ведущая единица коммуникативного уровня – предложение.

Основной прием развития речевого общения – совместная, коллективная деятельность детей и взрослых, в ходе которой в начале обучения сурдопедагоги побуждают учеников к употреблению готовых речевых конструкций. Подтверждением овладения такими фразами служит ответная реакция детей: выполнение действий, инструкций, конкретных заданий. Используются различные формы работы: понимание и выполнение поручений; самостоятельное формулирование вопросов и ответов на них; сообщение о своем желании, отношении, состоянии, деятельности, о выполнении поручения; обращение с просьбой, поручением к товарищу, учителю и др. Для помощи в реализации речевой потребности предусматривается использование письменных табличек с фразами разговорной речи и даже целыми диалогами, которые служат вспомогательным средством на начальном этапе работы.

Овладение речевыми конструкциями разной степени сложности происходит в условиях постоянно расширяющейся речевой практики, стимулирующей накопление словарного запаса, усвоение фонетических и грамматических норм языка. Новый речевой материал вводится в момент возникновения потребности его употребления. Знакомство с ним предполагает контроль со стороны сурдопедагога за осмысленностью речевых действий детей.

Итогом продуманной, хорошо организованной педагогической работы становится овладение глухими школьниками речевым поведением как неотъемлемой частью их жизнедеятельности в целом. Это выражается в их речевой активности, в желании и умении вступать в контакт с окружающими, воспринимать информацию и обмениваться ею.

**§ 2. Усвоение глухими школьниками системного устройства языка**

Язык, применяемый и изучаемый учащимися, является фактором, системообразующим саму методику обучения языку.

Первой особенностью языка как знаковой системы является его *целостность*. Все элементы языка и его уровни сосуществуют только в единстве и взаимодействии друг с другом. В процессе восприятия (аудирования и чтения) речь воспринимается блоками, структурами. Учитывая свойство целостности, С.А. Зыков предложил дедуктивный способ знакомства глухого ребенка с языком, аналогичный естественному процессу восприятия: все языковые факты, явления, значения усваиваются не отдельно и не поочередно, а в составе синтаксических единиц – предложений, словосочетаний, диалоговых конструкций.

Второй базовой особенностью языка является его внутренняя *неоднородность*. Согласно современной модели языка в нем выделяют три компонента: языковую способность, речевую деятельность, языковую систему. Эти компоненты на каждом этапе обучения представлены и в его содержании, и в структуре его организации.

***Языковая способность*** – это особый тип активности человека: готовности и умения воспринимать речь, подражать чужой речи, применять новые слова в реальных ситуациях общения. Ее развитие проявляется в желании и умении глухих детей вступать в контакт с окружающими людьми с использованием словесной речи. Для формирования языковой способности детей сначала учат реагировать на обращенную речь в условиях предметной ситуации, организуют общение в процессе разнообразных видов деятельности (предметно-практической, учебной, игровой). Овладеть такой способностью помогает также широкая речевая практика, удовлетворяющая коммуникативные потребности детей, обеспечивающая усвоение речевого материала и определенных языковых норм.

В среде психолингвистов ***речевая деятельность*** рассматривается как самостоятельный вид человеческой деятельности, которая есть средство осуществления вербального общения, знаковой формой взаимодействия между людьми. Виды речевой деятельности реализуют это общение. К ним относятся: говорение, чтение, аудирование, письмо; сюда же относят специфические, принятые в общении с глухими и между глухими виды: слухозрительное восприятие, дактилирование, оральное чтение. Обучая детей разным видам речевой деятельности, сурдопедагог фиксирует свое внимание на всех структурных компонентах этой деятельности.

Каждый из видов речевой деятельности осуществляется особыми способами, для чего следует учить детей совокупности действий – артикуляции при говорении, движениям пальцев при дактилировании, специфическим приемам письма, глобальному и аналитическому чтению и др. Все это представляет операциональную основу речевой деятельности, которая последовательно и специально отрабатывается в ходе обучения. Основной задачей сурдопедагога является развитие у глухих детей коммуникативных навыков, умения их использовать в соответствии с задачами общения и усвоение детьми чтения и письма.

***Языковая система*** как структурированная система разноуровневых единиц есть средство существования, формирования и выражения речевой деятельности. В коммуникативно-деятельностной системе языковые знания, умения и навыки: лексические, грамматические, фонетические, – формируются не поочередно, а комплексно, а также по особой логике поэтапного восхождения от речи к языку: от подражания речевым образцам, интуитивного восприятия грамматических и морфологических закономерностей к их осмыслению и инициативному применению. С самого начала обучения дети имеют дело не с отдельными словами и их формами, а с готовыми речевыми высказываниями, что позволяет глухим выражать просьбы, желания, чувства, мысли.

**§ 3. Широкое использование коллективной предметно-практической деятельности в обучении глухих детей**

В сурдопедагогике доказана значимость групповых форм деятельности, и особенно предметно-практической деятельности, для интенсификации речевого развития глухих школьников, начата разработка методики обучения глухих детей навыкам коллективной работы (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Т.В. Нестерович, Е.Г. Речицкая и др.). Общение, направленное на согласование, объединение энергий учителя и учащихся с целью достижения общего результата, является основой их совместной деятельности. Для формирования умения глухих школьников устанавливать взаимодействие на основе словесного общения требуется специальная организация педагогического процесса, что предусмотрено коммуникативно-деятельностной системой обучения глухих языку.

***Деятельностный принцип*** отражает сущность данной системы обучения детей с нарушениями слуха и предполагает, прежде всего, тесную связь развития речи с практической деятельностью. Практическая деятельность является средой, в которой естественно возникают мотивы речевой коммуникации, появляется потребность в усвоении слов и их активном применении. Суть принципа состоит в неразрывной, немедленной связи речепродуцирования со всеми видами детской деятельности, иными словами – в постоянном речевом опосредовании личных действий учащегося: учебных, предметно-практических, игровых, трудовых, художественно-творческих, социальных.

Игра, изобразительная, элементарная трудовая деятельность требуют действий ребенка с разнообразными игрушками и атрибутами, их рассматривания, выявления свойств и отношений. Все это позволяет лучше усваивать речевой материал и способы его использования в конкретных речевых ситуациях, запоминать не только названия предметов, свойств, действий, но и целостные речевые структуры, необходимые для обслуживания потребностей общения в связи с деятельностью.

Деятельностный принцип обучения языку в коммуникативно-деятельностной системе предусматривает необходимость создания таких условий, в которых словесная речь и освоение языка станут потребностью. Для возникновения и развития потребности в общении организуется коллективная предметно-практическая деятельность (в дошкольный период это бытовая деятельность, игра, эстетическая деятельность, элементарная трудовая деятельность). В условиях школьного обучения принцип предметно-практической направленности обучения реализуется как на специальных уроках предметно-практического обучения, так и на других уроках, когда обеспечивается деятельностный коллективный подход к организации познавательной деятельности учеников (работа парами, бригадами, с «маленьким учителем», через распределение функций, ролей и обязанностей, планирование деятельности и реализацию ее в соответствии с намеченным планом и т.д.). В этом случае сам процесс речевого общения выступает как процесс речевой деятельности.

Обосновывая целесообразность широкого применения в обучении глухих предметно-практической деятельности, С.А. Зыков рассматривал ее как отправную точку и базу их разностороннего развития. Согласно его идеям, вызванное практической деятельностью общение, интериоризируясь, образует содержательную основу познавательных процессов. При этом и обучение языку, и овладение знаниями об окружающем мире приобретают закономерную последовательность, т.к. предметная деятельность в коллективе вызывает потребность в общении, способствует овладению словесными средствами, которые опосредуют социальные связи и интеллектуальные действия.

Опора на предметно-практическую деятельность пронизывает все стороны обучения глухих школьников, оказывает разностороннее коррекционно-компенсаторное влияние на развитие различных компонентов их деятельности, преобразует познавательную деятельность детей, влияя на формирование всех видов мышления. В таких условиях школьники сравнительно легко учатся устанавливать логические зависимости между явлениями и событиями окружающей жизни, непроизвольно запоминают названия действий, объектов, их свойств и качеств.

Реализация данного принципа находит отражение в учебном плане для школ 1 вида, где выделен курс «Предметно-практическое обучение» (подготовительный, I – IV классы). Кроме того, использование предметно-практической деятельности введено в содержание других учебных предметов, например, на уроках «Чтения и развития речи» рекомендуется уточнять содержание прочитанного в инсценировании, макетировании из готовых фигурок. Применение практических работ предусмотрено и при изучении общеобразовательных курсов «Математика», «Окружающий мир» и др. Также предметно-практическая деятельность используется как *метод обучения* глухих детей. На уроках математики выполняются задания по конструированию и преобразованию геометрических фигур из счетных палочек и нахождению соответствия этим фигурам в окружающих предметах. На уроках ознакомления с окружающим миром используется моделирование, что позволяет формировать четкие, дифференцированные представления о предметах и явлениях. Для более полного и осознанного усвоения существенных признаков географических понятий на уроке в сочетании со словесными средствами изготавливаются аппликации, макеты из песка, пластилина.

Предметно-практическая деятельность обеспечивает актуализацию потребности детей в словесном общении, создает мотивированные ситуации употребления вариативных предложений, способствуя формированию коммуникативных умений как основы диалога.

**§ 4. Уроки предметно-практического обучения (ППО) в школе для глухих детей**

Уроки предметно-практического обучения (уроки ППО) – одна из самых оригинальных и специфических организационных форм обучения языку в коммуникативно-деятельностной системе. Конечная метацель этих уроков – вызвать потребность в словесной речи, целенаправленно ставя ребенка в условия коллективно-совместной предметно-практической деятельности, которая организуется с помощью речевой регуляции либо учителем, либо самими учениками.

Именно уроки ППО создают глухим детям наиболее благоприятные условия для овладения словесной речью, обеспечивая реализацию ведущего принципа данной системы – *связи речевого развития с деятельностью*. Условием формирования речевых умений становятся речевые ситуации, возникающие в специально организованной коллективной предметно-практической деятельности учащихся и обеспечивающие мотивированное употребление речевых конструкций. Формирование и развитие речевых умений происходит в естественных, мотивированных условиях, в результате чего дети начинают ощущать и осознавать значимость речевых контактов.

Учащиеся выполняют различные виды работ: рисуют, делают аппликации, макеты, строят, лепят, составляют мозаику; составляют схемы, таблицы, диаграммы и т.п.; при этом все виды деятельности немедленно опосредуются словом. Практика совместной предметной деятельности на этих уроках неразрывно связана с практикой общения в таких организационных формах, как: в парах, тройках, по конвейеру, в бригадах, в роли маленького учителя, в роли бригадира, по инструкции учителя.

В результате обучения у школьников формируются практические знания и умения – речевые, интеллектуальные, ручные. В процессе ППО дети приобретают умения выполнять следующие действия:

* выделять объект деятельности по его основным признакам, строению, функциональному назначению;
* представлять и описывать среду обитания и образ жизни животных, место произрастания растений;
* понимать назначение инструментов и материалов, способы деятельности с ними;
* планировать порядок выполнения действий, отбирать необходимые материалы и инструменты в соответствии с целью и планом работы;
* координировать и корректировать в ходе выполнения свои действия с работой товарищей;
* давать и выполнять поручения;
* помогать другим и принимать их помощь;
* качественно, точно и в запланированное время выполнять каждый этап работы;
* критически оценивать результаты работы (своей и товарищей).

На этих уроках достигается определенная последовательность усвоения содержательной стороны речи, которая может быть соотнесена с процессом развития детской речи в норме. Так, глухие дети сначала овладевают речью по подражанию, затем словообразованием по аналогии и, наконец, самостоятельным конструированием словесных форм речи. Наряду с этим ППО оказывает влияние на развитие лексико-грамматической стороны речи, развитие диалогической речи. В возникающих и специально создаваемых ситуациях происходит мотивированное узнавание и усвоение детьми новых слов и их значений, которые объясняются и уточняются в процессе деятельности с последующим их самостоятельным употреблением.

На уроках ППО закладываются основы усвоения школьниками связной речи в ее основной коммуникативной функции, что содействует аналогичной работе, продолжающейся на уроках русского языка. Начинается такое обучение с систематического оформления отчетов о выполненной работе. Овладение диалогической речью также происходит на этих уроках: дети легко усваивают такие формы как обращение к собеседнику, понимание и выполнение разных поручений, выражение просьб и пожеланий, сообщение о своей работе, вопросы и ответы на них.

В процессе ППО глухие школьники овладевают основными грамматическими категориями языка в практике общения, а многократность употребления различных форм обеспечивает их усвоение. Вместе с тем они осваивают вариативные синтаксические конструкции и учатся видоизменению их структур.

Уроки ППО создают благоприятные условия и для развития познавательной деятельности детей. Так, на уроках у глухих формируется целенаправленное, уточняющее зрительное восприятие. Компенсации недостатков взаимодействия зрительного и кинестетического анализаторов содействует лепка, складывание узоров из мозаики, обводка контура по шаблону. На уроках развивается и осязание учеников, для этого используются игровые приемы – отгадывание предмета, спрятанного в мешочке, определение на ощупь особенностей материала и др.

Практические действия с предметами по словесным указаниям дают детям возможность наглядно осознать взаимосвязь между речью и деятельностью, побуждают их к выполнению сначала элементарных, затем более сложных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации) с последующим их усвоением. Опора на словесную речь позволяет школьникам выделять части, свойства и качества предметов, разделять существенные и несущественные признаки, строить обобщения. Предметно-практическая деятельность помогает соблюдать стадийность развития мыслительных операций анализа и синтеза и овладевать такими сложными операциями, как обобщение и классификация.

Разнообразие видов деятельности на этих уроках создает условия для произвольного запоминания наглядного материала. Особое значение для развития образной памяти имеют виды работ, которые предусматривают переход от практических действий к мысленным, когда учащиеся должны по памяти оперировать образами отсутствующих предметов.

Этот коррекционный курс содействует развитию словесной памяти глухих детей, причем его особенность в том, что слова и фразы не заучиваются формально. Их непроизвольное запоминание обусловлено организацией уроков: новые слова и языковые конструкции запоминаются в результате многократного называния одних и тех же объектов и действий в процессе деятельности.

Развитие воссоздающего и творческого воображения в процессе ППО связано с созданием и видоизменением образов предметов и явлений на основе их творческой переработки. Начиная с I класса, дети изготавливают поделки из пластилина, аппликации и макеты по словесному описанию задуманных изделий. В дальнейшем они переходят к такой работе уже без опоры на словесное описание, а только по представлению. Процесс подобного воссоздания требует творческой переработки представлений памяти и свободного оперирования ими.

Специфическая структура уроков ППО включает в себя: этап подготовки к работе (план, заявки, раздача материала); этап изготовления предмета; подведение итогов (отчет о работе, оценка результатов), домашнее задание. Уроки ППО в школе для глухих проводятся согласно базисному учебному плану на начальной ступени обучения: в подготовительном – 6 часов в неделю; первом, втором классах – по 5 часов в неделю; в третьем классе – 4 часа; в четвертом – 3 часа в неделю. В школе для слабослышащих уроки ППО проводятся только во втором отделении (1 и 2 варианты) в первом классе – 2 часа в неделю. По 3 варианту в подготовительном классе уроки ППО даются по 3 часа в неделю.

**Заключение**

Важнейшие положения коммуникативно-деятельностной системы: формирование и развитие речи глухих детей в условиях предметно-практической деятельности; целенаправленная работа по развитию мышления в связи с усвоением языка; успешное речевое развитие глухого ребенка возможно только в специально организованной речевой среде, когда возникает естественная потребность в речевом общении, использовании речи в познавательной деятельности. Яркой и концентрированной моделью формирования мотивационно-побудительного компонента речевого поведения на основе содружества деятельностного и коммуникативного принципов в системе С.А. Зыкова является организация уроков предметно-практического обучения на начальном этапе овладения глухим ребенком словесным языком. На уроках ППО реализуется триединство указанных выше методологических положений: потребность в словесном языке возникает в условиях коммуникаций, организующих совместную деятельность детей. На этих уроках в условиях естественной высокой востребованности словесной речи активно формируются все базисные компоненты речевой деятельности: происходит первоначальное знакомство с новыми словами, усваиваются речевые обороты, диалоговые умения и т.д.

**Список литературы**

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика [Текст] / Л.В. Андреева. – М.: Академия, 2005.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003.
3. Дефектология. Словарь-справочник [Текст] / Авт.-сост. С.С. Степанов; Под ред. Б.П. Пузанова. – М. : ТЦ Сфера, 2007.
4. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку [Текст]: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С.А. Зыков. – М.: Просвещение, 1977.
5. Зыкова Т.С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей [Текст] / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова. – М.: Академия, 2002.
6. Карпова Г.А. Основы сурдопедагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.А. Карпова. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008.
7. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000.
8. Сурдопедагогика [Текст] / под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : Владос, 2004.