

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Развитие лексической стороны речи у дошкольников с нарушением
слуха на логопедических занятиях**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Петунина Евгения Константиновна
Обучающийся ЛГП-2041z группы

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	8
1.1. Онтогенез лексической стороны речи	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушением слуха	13
1.3. Особенности лексической стороны речи у детей с нарушением слуха.....	20
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	26
2.1. Принципы, организация и методика логопедического исследования лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха	26
2.2. Результаты констатирующего эксперимента и их анализ	30
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	40
3.1. Принципы и организация логопедической работы по развитию лексической стороны речи у детей с нарушением слуха	40
3.2. Содержание логопедической работы по развитию лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха (обучающий эксперимент)	45
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Освоение устной речи детьми с нарушениями слуха как базы для овладения языком раскрыто в работах Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезиной [43] и др. Исследование Р. М. Боскис, А. Г. Зикеева, Л. И. Тиграновой, В. И. Бельтюкова и других учёных раскрывают особенности лексического развития детей с нарушением слуха, которые выражаются в ограниченности словаря, неточности употребления слов и расширения их значений, употреблении одних слов вместо других на основе общности их формы, смешении названия целого предмета и его частей [3, 21, 54].

Использование устной речи стимулирует применение различных по коммуникативной направленности высказываний, актуализирует словарный запас. Важно не только расширять количественный состав словарного запаса, но и формировать устойчивые связи. Например, устанавливая смысловые соотношения между лексическими единицами (синонимы, антонимы и т. д.). Формирование парадигматических отношений как смысловых связей в системе лексики не менее важно как для речевого развития (расширения семантических полей), так и для развития мышления (например, операции обобщения «малина, земляника – ягоды»).

Дети с нарушением слуха с трудом вычленяют отдельные элементы речевого высказывания, такие как предложение, словосочетание, слово и т. д. Поэтому работа по обогащению и уточнению словаря неотрывно связана с формированием самого понятия слова как отдельной единицы.

В настоящее время разработано несколько методик обучения устной речи детей с нарушением слуха.

Первая методика обучения глухих дошкольников Б. Д. Корсунской основана на раннем использовании дактильной речи как средстве, обеспечивающем формирование словесной речи на занятиях и в общении. Важное место отводилось таким направлениям: раннее обучение чтению и

письму, работа над лексическими и грамматическими обобщениями, работа над произношением и развитием слухового восприятия [27, с. 2].

Вторая методика Э. И. Леонгард была разработана в 1960-х годах [32]. В её основе лежало создание речевой среды и активное использование слуховых аппаратов. Формирование устной речи начиналось с развития навыков слухо-зрительного восприятия речи, активного формирования словарного запаса, навыков коммуникации. Эти навыки позволяли включить детей с нарушением слуха в среду слышащих.

В статье D. L. Sorokin, T. A. Zwolan указывается на 2 фактора, которые влияют на успешную адаптацию и социализацию ребенка с кохлеарными аппаратами [64]. Кохлеарная имплантация в раннем возрасте приводит к увеличению числа детей, которые достигают нормативной устной речи. Вторым важным фактором является использование устной речи без поддержки жестовым языком.

Данные технологии указывают на важность развития устной речи, формировании связи слова и предмета. В рассматриваемых методиках серьезное место занимает развитие словарного запаса.

Дошкольники с нарушениями слуха, которые по разным причинам оказываются в общеобразовательных организациях, получают неполный объём необходимой специальной помощи. Это ведёт ко вторичным нарушениям, например, системному недоразвитию речи. При ранней коррекции слуха с помощью слуховых аппаратов или кохлеарной имплантации возможно сформировать полноценную устную речь. Для этого необходима помощь специалистов, таких как сурдопедагог, логопед. В связи с этим поиск оптимальных путей развития или коррекции устной речи на начальных этапах обучения является актуальной *проблемой*.

В отдаленных регионах России наблюдается нехватка специалистов, в частности, сурдопедагогов, которые формируют устную речь совместно с логопедом. Исходя из этого ребенок с нарушением слуха чаще получает помощь в образовательных организациях для детей с нарушениями речи. В

данных условиях формирование устной речи организуется только на логопедических занятиях.

Своевременное развитие устной речи у дошкольников с нарушением слуха позволит им успешно социализироваться и адаптироваться к жизни.

В силу необходимости в своевременной коррекционной (в частности, логопедической) помощи детям с кохлеарными имплантами (далее – КИ) и слуховыми аппаратами в интернете появляется большое количество статей и методических разработок логопедов-практиков, которые направлены на обобщение опыта работы и поиск эффективных приемов (К. Ш. Исаева, О. А. Новиковская, Т. А. Соколовская и др. [50]).

В настоящее время данные о развитии детей с кохлеарным имплантом или слуховым аппаратом и об особенностях овладения языковой системой такими детьми в разном возрасте раскрыты в трудах медицинских специалистов [36, 37]. Теоретическая и методическая сторона оказания логопедической помощи детям с нарушением слуха (с кохлеарным имплантом и/или слуховым аппаратом) остается вопросом для изучения.

Объектом исследования является сформированность лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по развитию лексической стороны речи у детей с нарушением слуха.

Цель исследования – изучить состояние лексической стороны речи, разработать и апробировать содержание логопедической работы для качественного и количественного развития словаря у дошкольников с нарушением слуха.

Задачи исследования:

1. Провести анализ различной научной литературы по теме исследования. Изучить разнообразные точки зрения на проблему исследования, как из иностранных источников, так и из смежных с логопедией наук, сурдопедагогики. Определить практические подходы к развитию лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха.

2. Подобрать диагностические методики для оценки уровня развития речи у детей с нарушением слуха.

3. Выявить особенности состояния лексической стороны речи у исследуемой группы.

4. Разработать содержание логопедической работы для обогащения и уточнения словарного запаса у детей с нарушением слуха.

5. Оценить эффективность формирующего эксперимента.

Гипотеза исследования. Для положительной динамики развития словарного запаса у детей с нарушением слуха требуется проведение работы по развитию лексической стороны речи с помощью логопедических методов и приемов.

Для доказательства гипотезы и реализации цели и задач работы использовались следующие *методы исследования*:

1. Теоретические – анализ отечественной и зарубежной научной литературы, количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного эксперимента.

2. Эмпирические – педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), использование специальных диагностических проб.

Методологические основания исследования:

– теория формирования словесной речи у детей с нарушением слуха (Ф. Ф. Рау, Р. М. Боскис, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф) [3, 43, 51, 61];

– положение об ограниченности словарного запаса у детей с нарушением слуха (Р. М. Боскис) [3];

– психолингвистический подход к изучению механизмов формирования лексики (Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия) [17, 35];

– теория сложной структуры дефекта и теория компенсации Л. С. Выготского [9];

– теория речевой деятельности (Л. С. Выготский, И. Т. Власенко, Н. И. Горелов, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин и др.) [6, 9, 13, 17, 33, 34].

Практическая значимость работы

Апробированные методики могут применяться логопедами в целях разработки содержания логопедических занятий в условиях работы с детьми, имеющими нарушения слуха. Полученные данные могут быть использованы в работе сурдопедагогов, воспитателей логопедических групп и логопедов для оптимизации процесса обучения.

Положения, выносимые на защиту.

1. Речевое развитие детей с нарушением слуха проходит по общим закономерностям, что и речевое развитие детей с нормотипичной слуховой функцией при условии логопедической помощи.

2. Для детей с нарушением слуха характерно снижение количественного и качественного состава словарного запаса.

3. Содержание логопедической работы по развитию лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха, включающее в себя: обогащение, уточнение и активизацию словарного запаса.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Образовательный комплекс – детский сад № 201» г. Ижевск. Экспериментальная группа состоит из детей дошкольного возраста в количестве 6 человек, обучающихся по программе Н. В. Нищевой «Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет».

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка источников и литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

1.1. Онтогенез лексической стороны речи

В толковом словаре русского языка слово «лексика» определяется как совокупность слов языка, диалекта; то же, что и словарь во втором значении. В логопедической практике понятия «лексическая сторона речи», «лексический строй речи», «словарь», «словарный запас» используются как синонимичные.

Словарный запас делят на 2 большие группы. Активный словарный запас – это слова, которые человек употребляет в своей устной и письменной речи. Пассивный словарный запас – это слова, которые человек узнаёт на слух и при чтении.

Лексическая сторона речи – это внутренне организованная совокупность закономерно связанных между собой языковых элементов относительно устойчивыми отношениями и постоянно взаимодействующих. В данном определении объединены две стороны лексической стороны речи: набор номинативных средств и форма организации и взаимодействия этих элементов.

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Н. Цейтлин указывают на то, что развитие лексики во многом определяется социальной средой, в которой воспитывается ребёнок [9, 35, 57]. Словарь усваивается ребёнком в процессе общения, поэтому нормы словарного запаса значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи.

Онтогенез лексической стороны речи подробно описан в трудах таких авторов как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Н. Х. Швачкин, А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, А. А. Леонтьев, И. Н. Жинкин и др [9, 10, 17, 33]. А. Н. Гвоздев отмечал не только количественные, но и качественные изменения словаря.

Авторы выделяют разное количество этапов становления лексической стороны речи, по-разному их называют и определяют возрастные границы.

В 1973 году Н. С. Жукова провела тщательный анализ трудов А. Н. Гвоздева и на этом основании составила таблицу – «Схему системного развития нормальной детской речи» [18, с. 65]. В таблице «Лексика» приведен пример развития лексической стороны речи у ребёнка от рождения до 7 лет.

К 8-9 месяцам появляются первые слова в пассивном лексиконе, к 8-12 месяцам в активном лексиконе. К 1 году 1-5 слов в активном, 30-60 в пассивном лексиконе. Разрыв между пониманием и говорением составляет 1:10/20 [18].

С 1 года до 2 формируется начальный лексикон, который состоит из протослов («ки» – всё интересное), слов «языка нянь» (*баба, деда*), нормативных слов, «застывших» фраз (*Отя!* – вот так!). Дети начинают использовать в речи игровые переименования (*шапочка* – стаканчик, надетый на голову), детскую омонимию (*ми* – мышка, мишка) и лексико-семантическую сверхгенерализацию (*ава* (собака) – все четвероногие). В данный период происходит «лексический взрыв», когда соотношение пассивного и активного словаря составляет 1:4.

С 2 лет исчезают слова «языка нянь», протослова, «застывшие» фразы. В возрасте от 1,9 до 2,6 лет уравнивается соотношение между массивным и активным лексиконом. Начинают появляться лексико-семантические инновации (*Дай мне деревянную булку* – о сухаре), синонимы, антонимы, многозначные слова, начинают выстраиваться родовидовые иерархии.

С 3 до 7 лет происходит не только количественный, но и качественный рост словаря. Развивается синонимия и антонимия, осваивается многозначность, омонимия и фразеологизмы. Появляются ассоциативные замены – смешение паронимов (*цыплята вылепились* – вылупились), антонимов (*Вчера куплю конфету*) и др.

А. А. Леонтьев разделяет процесс формирования речевой деятельности (в том числе овладение лексической стороной речи) на этапы [33].

Первый этап – подготовительный (от рождения до 1 года жизни).

В начале периода у ребёнка в ответ на раздражитель появляются первые голосовые реакции (крик, плач). В 2-3 месяца появляется гуление, то есть простые для произношения неречевые звуки (*а-а-а, гу-у-у*). В 4-5 месяцев гуление плавно переходит в лепет – воспроизведение условных слоговых сочетаний (*да-да-да, ба-ба*) с использованием подражания интонациям. В 7-8 месяцев появляются лепетные слова, например, *бах* – упал. В 10-11 месяцев появляются первые слова (мама). К концу данного периода ребёнок имеет в словарном запасе 5-7 слов.

Второй этап – преддошкольный (от 1 года до 3 лет).

С 1,5 лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

Активное пополнение словарного запаса происходит на протяжении 2 и 3 года жизни. К 1,5 годам ребёнок имеет словарный запас из 10-15 слов, к 2 годам словарь состоит из примерно 300 слов, к 3 годам словарный запас приближен к 1000-1500 слов. Таким образом, с 2 до 3 лет дети увеличивают словарный запас на 800-1000 слов. На данном этапе не только пополняется словарный запас, но и значения слов становятся более точными.

В начале 3 года жизни у ребенка формируются грамматические категории. Появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении. Усваиваются навыки употребления форм единственного и множественного числа, времени и лица глаголов.

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

На данном этапе значительно расширяется словарный запас. Активный словарный запас ребёнка 3-4 лет составляет 2000 слов.

В речи ребенок начинает использовать самостоятельные и служебные части речи. К 5-6 годам словарный запас достигает 3-4 тысяч слов. Значение слов продолжает уточняться, приобретать многозначность. В данный период появляются лексико-семантические инновации и лексические замены. К концу

дошкольного этапа ребёнок должен иметь фонетически, лексически и грамматически правильно оформленную речь.

Четвёртый этап – школьный (с 7 до 17 лет).

Данный этап характерен тем, что ребёнок сознательно усваивает нормы языка. Дети овладевают звуковым анализом синтезом, навыками чтения и письма, изучают грамматические правила.

Следует отметить, что вышеописанные этапы не имеют строгих границ. Переход от одного этапа к другому происходит постепенно.

А. Р. Лурия в книге «Язык и сознание» указывает, что «первые слова рождаются не из звуков «гуления», а из тех звуков языка, которые усваивает из слышимой им речи взрослого» [35, с. 37].

Первые слова ребёнка обращены к предмету и обозначают предмет, но еще и неразрывны с действием. Например, «*тпру*» может обозначать лошадь, сани, садись, едем.

Примерно в 1 год 6 месяцев – 1 год 8 месяцев слово начинает отрываться от действия и постепенно приобретать самостоятельность с помощью приобретения морфологически дифференцированных форм лепетных слов. В данный период происходит значительный скачок в словаре.

По мере усвоения грамматики родного языка лепетные слова, имеющие множество значений не актуальны для ребёнка. Ребёнок вынужден усвоить слова, которые обозначают не только предмет, но действие, качество, отношение.

Таким образом, слово рождается из симпрактического контекста (слово обозначает предмет и действие), постепенно выходит из практического действия, становится самостоятельным знаком, обозначающим предмет, действие или качество (в дальнейшем отношении).

В процессе развития ребёнка слово изменяет смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа.

Основная функция слова – обозначение. Л. С. Выготский обозначающую роль слова определяет как предметную отнесенность, как

функцию представления, замещения предмета. Слово, которое имеет предметную отнесенность, принимает форму существительного, глагола, прилагательного и т. д.

Многие слова в русском языке имеют несколько значений, обозначая разные предметы или явления. Смысловая или семантическая структура слова сложнее, чем определение одного предмета или действия. Кроме прямого или денотативного значения слова существует ассоциативное значение. Слова в лексиконе не являются изолированными единицами, соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями. Они образуют сложную систему семантических полей. Происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля, то есть выделяется ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова.

Вторая функция слова – собственно значение, которую можно обозначить термином «понятийное» или «категориальное» значение [9]. Это способность слова не только представлять или замещать предметы, но и анализировать предметы, абстрагировать и обобщать признаки предметов.

По мере развития лексической стороны речи обширное значение слова постепенно сужается. Л. П. Федоренко выделила несколько степеней обобщения слов по смыслу [56, с. 25].

Нулевая стадия обобщения. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося название с конкретным предметом. Ко второму году жизни ребёнок усваивает слова первой степени обобщения, то есть начинает понимать обобщающее наименование однородных предметов, действий или качеств. Например, словом «идет» обозначает соответствующее действие.

В возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, которые обобщают родовые понятия (игрушки, одежда, обувь), название признаков или действий в форме имени существительного (полет, плавание).

К 5-6 годам ребёнок усваивает слова, обозначающие родовые понятия,

то есть слова третьей степени обобщения, которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени. Например, посуда – тарелка, стакан, кружка.

Компонентами лексической стороны речи дошкольника являются: объем словарного запаса, механизм образования системных связей между словами, правильность использования лексических единиц в самостоятельной речи.

Таким образом, развитие лексического строя речи обусловлено познаванием ребёнком окружающего мира, которое опосредуется речевой деятельностью взрослых. Формирование лексики непосредственно связано с процессами усвоения словоизменения и словообразования. По мере развития высших психических функций, особенно мышления, у ребёнка пополняется и систематизируется словарный запас.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушением слуха

Изменение речи, которые связаны с нарушением слуха, влияние их на ребёнка, вопросы воспитания и обучения детей с нарушением слуха являются предметом смежной с логопедией науки – сурдопедагогике. Для логопедии изучение этих вопросов имеет большое теоретическое и практическое значение. Это связано с тем, что слух является одним из основных факторов развития речи (И. М. Сеченов, А. Н. Гвоздев и др.) и её дальнейшего функционирования [10, 49].

Психологические особенности детей с нарушениями слуха (глухотой или тугоухостью) изучали такие авторы как Л. С. Выготский, Ф. А. Рау, Л. В. Занков, И. М. Соловьёв, Т. А. Власова, Ж. И. Шиф и другие [7, 20, 43, 51, 61].

В работах Т. В. Розановой, Р. М. Боскис, Б. Д. Корсунской, Л. П. Носковой, Г. Л. Выгодской, Э. И. Леонгард представлены разнообразные

методы, методики и приемы по развитию высших психических функций, в том числе речи, глухих и слабослышащих детей [3, 8, 27, 32, 39, 40, 45].

Физический слух – это способность улавливать и дифференцировать различные звуки окружающего мира по громкости, длительности, высоте и умение определять источник и направление звука.

Нарушение слуха – это частичная или полная утрата способности человека к распознаванию различных звуков.

К категории детей с нарушением слуха относятся дети, имеющие стойкое, двустороннее нарушение слуховой функции, при котором речевое взаимодействие с окружающими затруднено или невозможно. К данному термину относятся такие категории нарушения слуха как «глухие дети» и «слабослышащие (страдающие тугоухостью) дети».

С появлением современных технологий восстановления слуха появилась новая категория детей с нарушением слуха – это дети с кохлеарными имплантами. Данная группа детей разнообразна, так как в ней встречаются дети рано или позднооглохшие; дети, не владеющие речью или имеющие низкий или средний уровень речевого развития; дети с сохранной или распадающейся речью; дети раннего возраста, которые еще не овладели речью.

Процесс реабилитации детей со слуховыми аппаратами и кохлеарными имплантами представляет собой путь естественного развития коммуникации и речи, как это происходит у детей с нормативным слухом.

В настоящее время существует несколько подходов определения причин нарушения слуха. Такие авторы как Д. И. Тарасов, М. Я. Козлов, А. Л. Левин и другие выделяют три группы причин, вызывающих нарушение слуха [23,55].

Первая группа – факторы наследственного характера, которые приводят к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию патологии слуха. К данному фактору относится снижение слуха у одного или обоих родителей, синдромальная тугоухость в сочетании с заболеваниями всех органов и систем организма.

Вторая группа – эндогенные или экзогенные факторы воздействия на орган слуха плода (при условии отсутствия наследственных патологий), которые обуславливают появление врожденного нарушения слуха. Ко второй группе относятся такие причины как инфекционные заболевания матери, интоксикации и травмы матери во время беременности, гемолитическая болезнь новорожденных.

Третья группа – факторы, которые действуют на орган слуха здорового ребёнка в один из периодов его развития и приводят к возникновению приобретённой патологии слуха. К таким фактором можно отнести воспалительные процессы в среднем ухе, инфекционные заболевания (менингит, корь, скарлатина, грипп и т. д.), приём высоких доз ототоксических антибиотиков, травмы головы и слухового аппарата, заболевания полости носа и носоглотки.

Классификация Л. В. Неймана является наиболее распространённой, так как в ней учитывается степень поражения слуховой функции и возможности формирования речи при таком состоянии слуха [37]. В данной классификации представлены три степени тугоухости в зависимости от средней арифметической потери слуха в области речевого диапазона частот.

1 степень – снижение слуха не превышает 50 дБ. Ребёнку доступно речевое общение; он разборчиво воспринимает речи на расстоянии более 1-2 метров.

2 степень – средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ. Речевое общение затруднено, речь воспринимается на расстоянии до 1 метра.

3 степень – потеря слуха превышает 70 дБ. Общение нарушено, речь воспринимается неразборчиво у самого уха.

Л. В. Нейман считает, что условная граница между тугоухостью и глухотой является уровень 85 дБ.

Р. М. Боскис описала психолого-педагогическую классификацию, которая основывается на таких критериях как степень поражения, уровень развития речи при данной степени поражения и время возникновения

нарушения [3]. Она выделила две основные группы детей с нарушением слуха: глухие и слабослышащие.

К группе глухих отнесены дети, не имеющие возможности для формирования речи без специального обучения, так как им не позволяет состояние слуха.

Среди глухих детей выделяются две категории в зависимости от состояния речи. Первая категория – ранооглохшие дети. Дети без речи, которые родились глухими или потеряли слух в период доречевого развития. Вторая категория – позднооглохшие дети. Это дети, которые потеряли слух в период, когда их речь была сформирована.

К группе слабослышащих относят детей с нарушением слуха, при котором возможно самостоятельное речевое развитие в минимальной степени. Данная группа детей разнообразна по состоянию слуха у детей: от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия разговорной громкости. Данной группе детей рекомендуется использование слуховых аппаратов.

Среди слабослышащих выделяют две категории, которые учитывают состояние речи ребёнка на момент поступления в школу.

Первая категория – дети, имеющие тяжелое недоразвитие речи к моменту поступления в школу. Тяжелое недоразвитие речи проявляется в низком уровне словарного запаса, грубых нарушениях фонетического и грамматического строя, несформированности фразовой речи. Вторая категория – слабослышащие дети, которые владеют развёрнутой фразовой речью с небольшими нарушениями в фонетическом и грамматическом оформлении.

Психолого-педагогическая классификация Р. М. Боскис имеет важное значение для правильного определения образовательного маршрута ребёнка с нарушением слуха.

Изучение психического развития детей с нарушением слуха свидетельствует о том, как важен слух в развитии речи и роль речи в

формировании всех познавательных процессов, особенно словесно-логического мышления.

В первые месяцы жизни ребенок с нарушением слуха мало отличается от детей с сохранным слухом. Раннее развитие глухого ребёнка зависит от его окружения и благоприятных развивающих ситуаций, которые создаются с помощью рекомендаций специалистов. Дети с нарушением слуха гуляют в те же сроки, как и нормотипичные дети, но постепенно эта деятельность снижается и не переходит в лепет. Это связано с тем, что ребенок не получает слуховое закрепление. Если ребенок не имеет других органических нарушений, то он начинает ходить, изучать пространство, использовать жесты, как и их слышащие сверстники.

Если ребенку с нарушением слуха обеспечивали все необходимые условия для его психологического развития, то к трехлетнему возрасту по развитию предметно-практической деятельности он может находиться на том же уровне, что и слышащие дети. При всем этом речь такого ребенка значительно отличается от речи сверстников. Это выражается в том, что ребенок с нарушением слуха в общении использует естественные жесты, произносит несколько лепетных слов, фраза отсутствует.

Следует отметить, что ребёнок, получивший раннюю помощь по восстановлению слуховой функции (развитие остаточного слуха, ношение слухового аппарата или кохлеарная имплантация) и всестороннюю педагогическую коррекцию, к трем годам может овладеть достаточным словарным запасом, но с фонетическими и грамматическими недостатками.

Развитие познавательных процессов у слабослышащих детей не имеет принципиальных отличий от формирования этого процесса у глухих детей. После четырех лет отличия могут быть обусловлены уровнем речевого развития. Слабослышащие дети лучше справляются с заданиями на обобщение, анализ, пространственную ориентировку.

В статьях S. Khan, L. Edwards, D. Langdon указывают, что дети с кохлеарными имплантами и/или слуховыми аппаратами имеют аналогичный

уровень невербального познавательного уровня, что и дети с нормативным слухом [63].

Развитие наглядно-действенного мышления у ребёнка с нарушением слуха протекает с качественными отличиями. Дети используют более простые способы решения практических задач: действуют силой, используют многократные пробы. Не происходит анализ действий, из-за чего дети не отбрасывают неправильный способ выполнения. При этом фиксируется внимание на цели, а не на способах её достижения. Наглядно-образное мышление предполагает оперирование представлениями, сформированными в процессе зрительной ориентировки. Решение данных задач представляет трудности для детей с нарушением слуха. Этот процесс происходит медленнее по причине того, что дети недостаточно овладели словесными обозначениями предметов и действий.

У дошкольников с нарушениями слуха отмечаются трудности в формировании образов, в частности расплывчатость эталонных представлений, не закреплённых словом. Развитие восприятия опосредуется усвоением слов, что способствует закреплению точных представлений о предметах. У детей с нарушением слуха слово может не содержать достаточную информацию о предмете.

У глухих детей дошкольного возраста речь не формируется без обучения. Имеющиеся голосовые реакции и лепетные слова с возрастом сокращаются, к 5-6 годам могут полностью исчезнуть. Общение детей со слышащими людьми осуществляется с помощью жестов, мимики и других неречевых средств. Понимание речи находится на нулевом уровне. Дети ориентируются на мимику, считают по губам знакомые слова.

Слабослышащие дети имеют ограниченный словарный запас. Активный словарь состоит из простых или лепетных слов. Пассивный словарь состоит из обиходно-бытового словаря. У некоторых детей наблюдаются короткие аграмматичные фразы. Дети используют естественные жесты, указание на предметы, мимику.

Уровень понимания речи ограничен элементарной лексикой или некоторыми фразами, используемыми в определённых ситуациях.

О. И. Кукушкиной и Е. Л. Гончаровой (2014) предложена динамическая педагогическая классификация детей с кохлеарными имплантами. Основанием для этой классификации является то, что после операции у детей изменяется социально-психологический статус [28]. Группы детей с кохлеарным имплантом представлены следующим образом:

1. Дети с КИ со сформированной речью и коммуникацией на нормальной сенсорной основе.

2. Дети с КИ, вступающие в коммуникацию и обладающие развернутой речью, сформированной ранее на зрительно-слуховой или слухозрительной основе.

3. Дети с КИ, с несформированной до операции развернутой речью и осуществляющие коммуникацию другими средствами.

4. Дети с КИ, у которых до операции не могло быть развернутой речи в силу возраста (дети с тяжелыми нарушениями слуха раннего возраста).

Данная классификация помогает логопедам определить какие речевые компоненты сформированы и будут ли иметься искажения в образах фонем и слов. После завершения этапа реабилитации, когда слух детей с КИ приближен к естественному, классификация утрачивает свою актуальность. Далее используется разделение на группы на основании степени сближения развития с ребенком с возрастной нормой и перспективы дальнейшей интеграции в разных условиях обучения. Группы перестраиваются следующим образом:

1. Дети, приближающиеся к возрастной норме и готовые к вхождению в образовательную среду.

2. Дети, развитие которых не приблизилось к возрастной норме, но существует возможность и перспектива сближения с ней в общеобразовательной среде при систематической специальной помощи.

3. Дети, не приблизившиеся к возрастной норме, но есть перспектива

сближения с ней в комбинированной среде при значительной поддержке специалистами, направленной на преодоление отставания в развитии.

4. Дети, которые не приблизились к возрастной норме и не имеют перспективы сближения с ней в обычной среде при условии поддержки специалистами. Для данной группы рекомендуется специальная образовательная среда, которая ориентирована на слабослышащих детей.

Таким образом, группа дошкольников с нарушением слуха представлена глухими и слабослышащими детьми. У них наблюдается количественные и качественные особенности познавательного и речевого развития. Данные процессы не формируются без специализированной помощи.

1.3. Особенности лексической стороны речи у детей с нарушением слуха

Лексическая сторона речи — это совокупность слов и их связей. К ней относится активный и пассивный словарный запас. В структуру лексического строя речи входит: номинативный, предикативный и атрибутивный словари, словари служебных частей речи (наречие, местоимение и т. д.).

Развитие лексической стороны речи является длительным процессом количественного накопления слов, усвоением их лексического и семантического значения.

По мнению Р. М. Боскис, важной ролью слуха в развитии ребенка является самостоятельность овладения речью [3]. У детей с сохранным слухом данный процесс происходит самопроизвольно. Благодаря многократному называнию слов и явлений ребёнок усваивает их значение на слух. Детям с нарушением слуха требуется специализированная помощь по обогащению, уточнению и активизации словарного запаса.

Низкий уровень речевого развития влияет на восприятие устной речи: затрудняет ее понимание и анализ. Что в свою очередь затрудняет процесс передачи информации, то есть коммуникации. Общение способствует пополнению словарного запаса и обогащению опыта использования слов.

О. В. Правдина отмечает, что у дошкольника с нарушением слуха могут быть вторичные речевые нарушения, например, дизартрия. Вторичные нарушения влияют на динамику речевого развития [37].

Овладение словарным составом языка является необходимым условием для формирования фонетической стороны речи, освоения грамматического строя языка и развития связной речи.

У ребёнка с нарушением слуха страдает звуко-слоговая наполняемость слова. Наблюдаются смешение твердых и мягких звуков, звонких и глухих пар. Структура слова искажается по типу добавления или исключения звуков и слогов, пропуска начала или конца слова, перестановки слогов. Вышеописанные ошибки искажают слова и формируют их неправильную лексическую отнесённость.

Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном согласовании слов, употреблении предложно-падежных конструкций, сложности в словообразовании и другие ошибки.

Слова не включены в систему семантических полей, они не имеют валентностей. Таким образом, ребенок с нарушением слуха интерпретирует слово как наглядный образ без порождения ряда дополнительных связей. Из этого следует, что ребенок не сможет создать верно оформленное речевое высказывание.

В исследованиях Р. М. Боскис, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина выделена характерная для детей с нарушением слуха особенность — крайняя ограниченность словарного запаса [3, 21, 24]. Данная особенность приводит к неточности употребления слов, к расширению их значения. Кроме того, страдает фонетическое оформление слова, что усложняет его усвоение.

Своеобразие употребления некоторых слов связана с тем, что дети усваивают только предметную отнесённость слова, то есть отраженный в нем внешний наглядный образ. Например, слово «рука» используется как замена «лепить снежок», так как снежок лепится руками.

Вышеописанная неточность употребления слов проявляется в заменах.

Р. М. Боскис описывает характерные смысловые замены слов.

1. Называние действия, которое может быть связано с предметом и наоборот. Например, словом «карандаш» обозначается действие «писать».

2. Смещения слов, относящиеся к близким явлениям. Например, слово «найти» употребляется в смысле «искать».

3. Называние действия, которое может быть связано с данным предметом или явлением. Например, слово «гости» используется для глагола «приходить».

4. Употребление конкретного слова для обозначения отвлечённого понятия. Например, словом «берёза» заменяется обобщенное понятие «дерево».

5. Использование общих понятий для конкретных слов. Например, отвлечённое понятие «зима» заменяет слово «снег» («На улице зима мало»).

Таким образом, замещения слов и их многозначность у детей с нарушением слуха является результатом недостаточности понимания значения слова, которое вытекает в недостаточность языкового общения.

По причине нарушенного слуха у детей наблюдается невозможность дифференцированного восприятия на слух близких по акустическим признакам слов. Восприятие безударных частей слова, чаще окончаний, суффиксов и приставок затруднено. Ребёнок лучше воспринимает на слух часть слова, находящуюся под ударением, что приводит к «усечённому», неполноценному формированию образа слова. Дети с нарушением слуха, которые не услышали безударного начала или конца части слова, могут использовать искаженный вариант слова («моется» вместо «моются»).

Г. К. Коровин отмечал, что дети не только усекают неслышанные части слова, но и смешивают их с сохранением корневой части слова [24, с. 113]. Это связано с семантическим и фонетическим сходством слов. Например:

1. Смещение приставок («Маша доказала (показала) Пете дом»).

2. Добавление приставок («Теперь вступай (ступай) домой»).

3. Опускание приставок («Команда держала (одержала) победу в соревнованиях»).

4. Допущение суффиксальных ошибок («Мама внимательно (внимательно) посмотрела на сына»).

В речи глухих и слабослышащих детей чаще встречаются имена существительные и глаголы. С трудом усваиваются прилагательные, так как имеют абстрактное значение по сравнению с существительными. Наибольшую сложность представляет усвоение слов с отвлечённым значением, например, служебные части речи (предлоги, союзы, частицы).

В последние годы многие авторы (И. В. Королева, О. В. Зонтова, А. И. Сатаева, Н. В. Тарасова и другие) выделяют отдельную группу детей с нарушением слуха – дети с кохлеарным имплантом (КИ) или слуховым аппаратом (СА) [22, 26, 47, 48, 53]. Вышеописанные исследователи представляют особенности речевого развития детей после кохлеарной имплантации или другом протезировании слуха.

При условии установки КИ в возрасте 1 года создается потенциальное условие для спонтанного (самостоятельного) усвоения языковой системы. Если протезировать детей слуховым аппаратом в возрасте до 6 месяцев, то их речевое и языковое развитие, накопление активного и пассивного словаря идет в таком же темпе, что и у детей с сохранным слухом.

Однако группа детей с КИ и СА неоднородна. Основная часть – дети младшего, среднего или старшего дошкольного возраста, которые имеют ограниченные навыки слухового восприятия. Понимание речи недоступно или ограничено, как и говорение. Слуховое протезирование обеспечивает физиологический слух на достаточном уровне. Восприятие и понимание речи основывается не только на принятии звуковых сигналов, но и их обработке. Люди понимают речь, так как мозг анализирует полученную информацию и синтезирует её в поток информации. У слышащих детей этот процесс формируется с рождения. Детям с КИ или СА требуется специальное обучение.

Специальное обучение заключается в развитии слухового и слухоречевого восприятия, развитии системы родного языка и устной речи.

Выводы по первой главе

Лексическая сторона речи – это внутренне организованная совокупность закономерно связанных между собой языковых элементов относительно устойчивыми отношениями и постоянно взаимодействующих. Успешное усвоение словаря детьми складывается из следующих условий: благоприятная социальная среда, опыт речевого общения и возможность воспринимать речь посредством слуха. Согласно онтогенезу речевого развития формирование словарного запаса завершается к концу дошкольного детства.

Стойкое, двустороннее понижение слуха, от незначительного нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости, вызывает затруднение в восприятии и анализе речи. Группа детей с нарушением слуха является разнородной по составу: дети имеют различную степень снижения слуха, уровень речевого развития, уровень коммуникативных умений. Нарушение слуха наибольшее влияние оказывает на развитие речи детей, в частности на формирование словарного запаса.

К настоящему времени группа детей с нарушением слуха представлена и детьми, которые имеют кохлеарный имплант и/или слуховой аппарат. Работа с данной группой дошкольников наименее представлена в научных источниках как сурдопедагогики, так и логопедии.

Дошкольники с нарушением слуха в своей речи оперируют зрительными образами, а не понятиями. У них наблюдается ограниченный запас слов, который имеет иное значение, чем в речи слышащих сверстников. Ограниченность словарного запаса приводит к неточному употреблению слов, к расширению их значений. Это связано с тем, что слова не включены в систему семантических полей и не имеют валентностей. Слова могут смешиваться по смысловой и фонетической схожести. Основу словарного

запаса составляют существительные и глаголы. Отвлеченные значения слов вызывают наибольшие трудности в усвоении.

У детей с ранней кохлеарной имплантацией вероятно возникновение условий для спонтанного (самостоятельного) усвоения языковой системы. О. В. Правдина отмечает, что у детей с нарушением слуха могут иметься вторичные речевые нарушения. Из этого следует, что у детей с кохлеарным имплантом и/или слуховым аппаратом, при условии своевременной и качественной коррекционной работы сурдопедагога, могут возникнуть речевые нарушения.

Накопление, уточнение и активизация словарного запаса детей происходит только при условии специально организованного обучения. Обогащение лексической стороны речи послужит основой для формирования других сторон речи у детей с нарушением слуха.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Принципы, организация и методика логопедического исследования лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха

Р. Е. Левина выделила три основополагающих принципа анализа речевой патологии: принцип развития, принцип системного подхода и принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребёнка [31].

Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Анализ речевых нарушений с позиции развития даёт возможность определить ведущий дефект и связанные с первичным дефектом вторичные нарушения. При оценивании речевого развития обучающегося важно провести анализ деятельности ребёнка.

Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии разных компонентов речи: звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя. Когда нарушение охватывает фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую сторону речи, проявляется общее недоразвитие речи, при котором эти нарушения представляют собой единый и взаимосвязанный комплекс.

Принцип системного подхода в анализе речевых нарушений обоснован как системным взаимодействием между различными компонентами языка, так и нейрофизиологическими данными о формировании и развитии функциональной речевой сферы.

Третьим принципом анализа речевых нарушений является связь речи с другими сторонами психического развития обучающегося.

Развитие речевой сферы протекает в тесной взаимосвязи с формированием мыслительных процессов обучающегося. С помощью речи

дошкольник не только получает новые умения и навыки, но и приобретает возможность усваивать эту информацию по-новому. Речь перестраивает все основные психические процессы обучающегося: с её участием восприятие приобретает обобщённый характер, развиваются представления, память и другие высшие психические функции. По мере развития лексико-грамматической стороны речи у обучающегося становятся возможными такие мыслительные операции, как сравнение, анализ и синтез.

При оценивании уровня развития речи важно учитывать возраст ребёнка, его социальное окружение, возможные факторы возникновения речевых патологий.

Логопедическое обследование дошкольников с нарушением слуха не имеет существенных отличий от обследования ребёнка с сохранным слухом. Специфика заключается в организации самого исследования. В помещении не должно быть посторонних шумов. Логопед должен следить за тем, понимает ли ребёнок инструкцию, как слышит речевой материал, который ему предлагается.

Подбор диагностических методик и материалов проводится с соблюдением основных диагностических принципов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Я. Рубинштейн): принцип системного изучения, принцип комплексного подхода, принцип динамического изучения [9, 46].

Целью констатирующего эксперимента является изучение уровня сформированности и выявление особенностей лексической стороны речи у старших дошкольников с нарушением слуха.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подобрать диагностический инструментарий.
2. Разработать количественные и качественные критерии оценивания результативности выполняемых заданий.
3. Провести исследование речевого развития детей.
4. Проанализировать полученные данные, сформулировать выводы.
5. Выделить специфические ошибки.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Образовательный комплекс – детский сад № 201» города Ижевска.

Для проведения эксперимента было отобрано 6 детей старшей группы с нарушением слуха и вторичным речевым дефектом. Отбор детей проводился на основании заключений ПМПК и рекомендаций сурдопедагога.

Экспериментальная группа состоит из 3 девочек и 3 мальчиков в возрасте от 5 до 6 лет. У 2 детей проведена коррекция слуха с помощью слуховых аппаратов, 3 детей с билатеральной кохлеарной имплантацией, 1 ребенок с односторонней кохлеарной имплантацией и слуховым аппаратом. Важно отметить, что вся экспериментальная группа воспитывается родителями с сохранным слухом.

Для объективной оценки ответов ребёнка соблюдались следующие условия. Обследование речи проводится индивидуально, в течение 15-20 минут. Количество встреч обуславливается темпом выполнения заданий ребёнком (предположительно, от 3 до 10). Задания выполняются с опорой на наглядный материал. Предъявляемые задания едины для всех обследуемых. При выполнении всех заданий помощь со стороны обследующего исключается.

Поэтапная организация констатирующего эксперимента позволит выявить особенности лексической стороны речи у детей с нарушением слуха. В свою очередь, результаты исследования помогут определить цель и задачи формирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент проходил в несколько основных этапов [14].

На первом этапе (ориентировочном) проводился сбор анамнестических данных, выявление индивидуальных особенностей детей, изучение медицинской и педагогической документации. На втором этапе (диагностическом) осуществлялось обследование, направленное на изучение особенностей речевого развития у детей с нарушением слуха. На третьем этапе

(аналитическом) были заполнены речевые карты, сформулированы выводы, проведён количественный и качественный анализ полученных данных.

Для выявления уровня речевого развития дошкольников с нарушением слуха было проведено обследование звукопроизношения, понимания речи, состояние лексического и грамматического строя речи. Были использованы диагностические пробы, представленные Н. В. Нищевой [38].

Обследование состояния речевого развития дошкольников с нарушением слуха включало следующие разделы речевой карты:

1. Исследование импрессивной речи.
2. Исследование экспрессивной речи.
 - 2.1. Активный словарь.
 - 2.2. Состояние грамматического строя речи.
 - 2.3. Состояние звукопроизношения.
 - 2.4 Исследование звукослоговой структуры слова.

Содержание предъявляемых заданий и речевой материал подробно представлен в Приложении 1.

Во время обследования используется наглядный материал, разработанный Н. В. Нищевой.

Материалы для диагностики подбирались с учётом возрастных возможностей и требований образовательной программы.

Производится количественная оценка, где 5 баллов – полное и точное выполнение задания и отсутствие нарушений речевых компонентов, а 1 балл – неточное и неверное выполнение проб, отказ выполнять задание.

Критерии оценивания результативности выполнения заданий:

- 5 баллов – верное выполнение задания.
- 4 балла – ребёнок выполняет задание с 1 ошибкой.
- 3 балла – ребёнок выполняет задание с 2 ошибками, но пытается исправить их.
- 2 балла – допускает 2 ошибки.
- 1 балл – не может выполнить задание.

На основе указанных принципов и методик проводилось обследование, полученные данные заносились в протоколы, которые были оформлены в виде таблиц.

Полученные результаты обследования позволят сформулировать логопедическое заключение, на основе которого будет сформирован перспективный план коррекционной работы.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Логопедическое обследование исследуемой группы началось со сбора общих сведений и анамнестических данных.

У всей группы имелись осложнения в различные периоды развития. В период беременности у троих женщин отмечался токсикоз I или II половины беременности; угроза выкидыша на ранних сроках было отмечено у двоих женщин. У двоих матерей были преждевременные роды, 1 ребенок родился с помощью кесарева сечения. Двое детей родились без особенностей в родовом процессе. Двое детей являются монозиготными близнецами.

Обучающиеся перенесли простудные заболевания, переболели ветряной оспой, пневмонией, ангиной и др.

У всей группы отмечается хроническая двухсторонняя сенсоневральная тугоухость III или IV степени.

Пять детей имеют нарушения зрительного анализатора различного генеза: 2 детей со сходящимся косоглазием и миопией, 3 детей с миопией различной степени.

Изучение анамнестических данных показало, что у всех детей имелись осложнения в виде натальной или постнатальной патологии в различные периоды развития.

1. Обследование звукопроизношения

Обследование звукопроизношения начинается с того, что ребенок называет слова с заданным звуком, затем слоги, затем изолированный вариант.

Характеристика нарушений звукопроизношения у детей с нарушением слуха приведена в Таблице 1.

Таблица 1

Характеристика нарушений звукопроизношения

Имя ребёнка	Свистящие звуки	Шипящие звуки	Сонорные звуки	Балл
Олег	Отсутствие звуков [с], [с`], [з], [з`], [ц].	Замена звуков [ш], [ж] на [х]. Искажение звуков [ч], [щ].	Отсутствие звуков [р], [р`], [л], [л`].	1
Камила	Отсутствие звуков [с], [с`], [з], [з`], [ц].	Искажение звуков [ч], [щ], [ж], [ш].	Отсутствие звуков [р], [р`], [л], [л`].	1
Юлиана	Отсутствие звуков [с], [с`], [з], [з`], [ц].	Искажение звуков [ч], [щ], [ж], [ш].	Отсутствие звуков [р], [р`], [л], [л`].	1
Артем	Искажение звуков [с], [с`], [з].		Отсутствие звуков [р], [л].	2
Дмитрий			Искажение звуков [р], [р`].	3
Амира	Искажение звуков [с], [с`]. Замена звуков [з] на [г], [з`] на [д`].	Замена звуков [ч], [щ] на [т`], [ж] на [г], [ш] на [х].	Отсутствие звуков [р], [р`], [л], [л`].	1

Данные таблицы показывают, что у всей обследуемой группы имеются нарушения звукопроизношения.

Данное обследование показало, что у дошкольников имеются различные виды нарушений: антропофонические (искажения, отсутствие) и фонологические (замены, смешения) – у всех 6 детей (100 %). Чаще были нарушены сонорные, шипящие и свистящие звуки. Мономорфное нарушение наблюдалось у 17% детей, полиморфное у 83 %. Нарушение сонорных звуков (антропофонические – в виде искажений и отсутствия) наблюдается у 6 исследуемых детей (100 %). У 4 (67 %) детей имеются нарушения шипящих звуков, у 5 детей (83 %) наблюдаются нарушения свистящих звуков. Следовательно, группа детей, имеющая нарушения произношения сонорных звуков, является самой большой и требует тщательного контроля.

Из Таблицы 1 видно, что ни у одного ребёнка не было самого высокого балла (5 б.). Средний балл – 1,5, самый низкий балл (1 б.) имеют 4 ребёнка, самый высокий балл (3 б.) имеет 1 ребёнок.

Таким образом, у детей преобладает полиморфное нарушение (83 %), мономорфное нарушение (17 %).

2. Обследование слоговой структуры слова

В данном разделе детям предлагается воспроизвести слова различной слоговой структуры. При этом ребёнку сначала предлагаются для называния предметные картинки, затем обследующий называет слова для отражённого произношения. Используются слова от односложной структуры до четырехсложной структуры с открытыми слогами, со стечением согласных. Далее требуется повторить предложения со словами сложной слоговой структуры.

Данные Таблицы 6 (Приложение 2) показывают, что не все дети имеют нарушения слоговой структуры слова, в частности у 2 детей (33 %) нет нарушений. У 4 детей (67 %) имеются нарушения слоговой структуры слова, что влияет на звукослоговую наполняемость слова, искажает его.

У Олега и Амиры наблюдаются нарушения слоговой структуры четырехсложных слов со стечениями, которые проявляются в сокращении стечений согласных, пропуске слогов.

У Камиллы и Юлианы наблюдаются наиболее тяжёлые типы нарушения слогов. Основные трудности возникают в словах, имеющих трехсложную или четырехсложную структуру со стечением согласных. Наблюдаются элизии (кукуруза – какруза), перестановки слогов в слове (перчатки – черепаки), перестановки звуков соседних слогов (кепка – пепка), сокращения стечений согласных (ведро – веро) и т.д.

Артём и Дмитрий не имеют нарушения в слоговой структуре слова. Можно предположить, что это связано с тем, что у этих детей кохлеарная имплантация была проведена до 1,5 лет. Слоговая структура слова усвоилась с естественным освоением языка и речи.

Меньшая часть обследуемой группы получило 5 баллов (33 %), у остальной части группы (67 %) имеются нарушения слоговой структуры слова, проявляющиеся в различных вариантах (перестановки, сокращения и т. д.).

3. Исследование импрессивной речи

Из данных Таблицы 7 (Приложение 2) видно, что у большинства детей восприятие и понимание речи развито недостаточно. Ни у одного дошкольника средний балл за выполнение всех заданий не превысил 3,8 баллов. Количественный показатель колеблется от 2,4 до 3,8.

Наиболее сложными для выполнения оказались задания: определение частей предметов, определение слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, дифференциация глаголов с различными приставками.

Наибольшую сложность в задании «определение частей предметов» вызвало узнавание частей автомобиля и стула. Это связано с восприятием предметов детьми с нарушением слуха. Они воспринимаются как целые образы, без расчленения на части. Но дети без труда ориентировались в определении и назывании частей тела.

Следует отметить, умение обобщать сформировано на достаточном уровне. Дети с минимальными ошибками справились с заданием на поиск обобщающих предметов. Это может быть связано с тем, что процесс обучения строится на лексических темах. Дошкольники изучают обобщающие слово и слова, относящиеся к данному обобщению.

Задание на понимание действий с единичными ошибками выполнили 2 детей с высоким уровнем речевого развития. Двое детей не справились с заданием, так как показ осуществлялся с помощью догадки. Двое детей затруднились в дифференциации глаголов «летит» и «прыгает».

В задании на понимание признаков предметов выделялись следующие ошибки. Не дифференцировались прилагательные «круглое» и «овальное», «квадратное» и «прямоугольное». Пять детей допустили данные ошибки. Один ребенок выполнил задание верно.

Задание на дифференциацию единственного и множественного числа существительного вызвало следующие трудности. Существительные «глаз» и «глаза», «окно» и «окна» выделялись не верно. Можно предположить, что трудности в дифференциации данных слов связаны с изменением окончания на акустически схожие.

При выполнении задания на понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов наибольшую трудность вызвало сочетание «машина» и «машинка».

Трудности в различении слов единственного и множественного числа, слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами могут иметь несколько причин. Ребенок не знает другого значения слова. Например, «стул» в речи взрослых во время диалога с ребёнком может всегда называться «стульчиком» (и в отношении стула обычного размера). Из-за этого у ребенка не формируется понятие «стул» и различие между начальной формой слова и уменьшительно-ласкательной. У дошкольника может быть не сформирован навык словообразования.

Задание, связанное с различением глаголов с разными приставками, вызвало наибольшую трудность. Дети (100 %) не справились с заданием. Наибольшую трудность вызвала дифференциация глаголов «налить» и «полить». Сложность в дифференциации значений приставок характерна для детей с нарушением слуха.

Из представленных выше результатов можно сделать вывод, что дети не владеют достаточным уровнем пассивного словаря. Это в свою очередь влияет на понимание обращенной речи и затрудняет коммуникацию.

4. Исследование экспрессивной речи

Из данных Таблицы 8 (Приложение 2) видно, что у большинства детей активный словарный запас развит недостаточно. Ни у одного дошкольника средний балл за выполнение всех заданий не превысил 4,1 баллов. Количественный показатель колеблется от 1,4 до 4,1. Наиболее сложными для выполнения оказалось: называние частей тела, предметов, подбор антонимов.

Словарь имён существительных у всей группы развит не в полном объёме. При выполнении заданий, дошкольники неверно называли или вовсе не называли группы слов, связанные с посудой, мебелью, головными уборами, транспортом. Возникали трудности в назывании диких и домашних животных. К диким животным относили волка, лису, медведя, что является недостаточным (в задании нужно назвать 5 существительных). Слово «заяц» трое детей отнесли и к диким животным, и к домашним животным. Двое детей на предложение назвать любую обувь называли «топики», что обозначало обобщающее слово обувь и любой предмет обуви. Назывались слова обобщенного характера (вместо дятел, воробей – птица). Наиболее легко давались задания на называние игрушек, фруктов, овощей, одежды.

В задании «назвать часть тела» наибольшую трудность у всей группы вызвало называние шеи, живота и груди. Назвать некоторые части предмета удалось 3 детям, слова «воротник» и «петля» вызвали у детей затруднения.

При обобщении предметов возникли трудности у 2 детей. Например, называние предметов группы было доступно, но обобщающее слово заменялось («ботинки» вместо «обувь», «шляпа» вместо «головной убор»), называлось неточно («животное» вместо «домашнее животное») или не называлось. Двое детей не справились с заданием и двое детей выполнили задание верно.

Словарь прилагательных находится на низком уровне у большинства группы (67 %). Несмотря на наглядную опору дети не смогли назвать такие прилагательные как узкий, здоровый, кривой, мокрый. В задании на подбор антонимов встречались следующие ошибки. Для слов «высокий», «широкий», «длинный» использовался антоним «маленький». Для образования антонима использовалась отрицательная частица: «больной» – «не больной». Использовалась ассоциация: «сухой» – «вода».

У 3 детей (50 %) словарь глаголов сформирован на среднем уровне. У другой части группы (50 %) основные трудности возникли при описании действий профессии. Например, «почтальон ходил», «повар готовит».

Описание действий человека, зайца, снежинки ограничивались 1-2 глаголами. Самые частые ответы: человек играет, ест, заяц прыгает, снежинка летает. У 3 детей встречались следующие ошибки: замена глагола на звукоподражание («лягушка ква-ква», «утка кря-кря»).

Задание, где нужно было назвать форму предметов, выполнили верно 3 человека. Остальная группа затруднилась в назывании, использовала существительные вместо прилагательных.

У всей группы обследуемых детей (100%) наблюдается недостаточный количественный уровень активного словарного запаса. Качественный уровень словарного запаса также находится на недостаточном уровне. Так как встречаются замены слов на похожие по смыслу или акустическим признакам, что говорит о неточности смысла имеющихся слов.

5. Состояние грамматического строя речи

Из данных Таблицы 9 (Приложение 2) видно, что у большинства детей недостаточно развита грамматическая сторона речи. Три ребёнка получили средний балл ниже 3 (50 %). Количественный показатель колеблется от 1 до 4,5.

Наиболее сложными для выполнения оказались задания, связанные со словоизменением (изменение существительных по падежам) и словообразованием (образование единственного и множественного числа, образование названия детёнышей).

При обследовании навыка словоизменения выяснилось, что ни один ребёнок не смог выполнить полностью задания.

У всех детей наблюдались разнообразные ошибки в изменении существительных по падежам. Например, «ведров» вместе «вёдер», «ух» вместо «ушей». Данные ошибки говорят о том, что дети имеют представление о необходимости изменения слов, но неправильно подбирают форму.

Наибольшие трудности возникали в использовании таких косвенных падежей как родительный и творительный падеж. Например, дети не изменяли слово или произносилась неверная форма окончания («скатером»).

Задание на согласование прилагательных с существительными получилось выполнить без ошибок у троих детей. У остальной группы встречались такие ошибки: использование мужского рода вместо среднего («красный платье» вместо «красное платье»), смешение женского и мужского рода («красный звезда» вместо «красная звезда»).

В задании на употребление предложно-падежных конструкций встречались следующие ошибки. Камила и Юлина правильно употребили предлоги в и на, но существительное осталось в именительном падеже. У остальной группы затруднения вызвали сложные предлоги «из-за», «из-под». Предлог «из-за» заменялся предлогом «из». Предлог «из-под» заменялся предлогом «под» или опускался. У Олега, Дмитрия и Амиры изменение слов в соответствии с предлогом и падежом не вызвало затруднений, в то время как сам предлог использовался с ошибкой.

У 5 детей из группы вызвало затруднение задание на образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Трое детей допускали следующие ошибки: использовали суффикс «чик» вместо «ик» («стольчик» вместо «столик»), суффикс «еньк» вместо «ечк» («матрешенька» вместо «матрешечка»). Двое детей из группы не выполнили задание: речевой материал повторялся в начальной форме.

Наблюдались 2 группы ошибок в образовании назывании детёнышей животных. Ребенок детенышей лисы и волка называл одним словом – волчата или заменял одного детеныша другим, например, утята – гусята. Вторая группа ошибок заключалась в неверном словообразовании, например, вместо «волчата» – «волчики», «лисята» – «лисики».

Вышеописанные ошибки связаны с тем, восприятие и усвоение окончаний слов затруднено у детей с нарушением слуха.

Уровень пассивного и активного словаря у изучаемой группы находится приблизительно на одном уровне.

У детей с нарушением слуха были выявлены и подтверждены те нарушения, наличие которых описано в параграфе 1.3. Они проявляются в

ограниченном словарном запасе, недостаточной сформированности семантических полей и неточности употребления слов.

Содержание коррекционной работы в ходе формирующего эксперимента будет одинаково для всей исследуемой группы. На основании того, что у детей с низким средним показателем основные трудности вызвали задания на количественное называние слов. Качественные ошибки, такие как замещение одного понятия другим, смешение слов и др., возникали у всей группы. Поэтому одно и тоже задание для детей может быть как на обогащение, так и на уточнение значения слова.

Выводы по второй главе

Экспериментальная группа состояла из детей дошкольного возраста с нарушением слуха, имеющих кохлеарные импланты или слуховые аппараты. В исследовании приняли участие 6 детей в возрасте 5-6 лет. В исследовании не обнаружена корреляция между уровнем речевого развития и ношением слухового аппарата или кохлеарного импланта.

Использование диагностических проб, разработанных Н. В. Нищевой, помогло выделить основные речевые трудности у детей исследуемой группы.

В ходе обследования у детей с нарушением слуха было выявлено вторичное недоразвитие речи, которое проявляется в нарушении звукопроизношения и слоговой структуры слова, низком уровне развития лексической и грамматической стороны речи. Можно сделать вывод, что у всей исследуемой группы наблюдается системное недоразвитие речи.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне развития лексической стороны речи у детей с нарушением слуха. Отмечается недостаточный уровень количественного состава словаря. Встречаются замены слов на похожие по смыслу или акустическим признакам, что говорит о неточности смысла имеющихся слов.

У всей группы отмечены трудности в использовании словоизменения и словообразования. Поэтому возникает сложность в усвоении лексической стороны речи. Некоторые ошибки в заданиях на исследование навыков

словообразования были связаны с недостаточным уровнем развития словарного запаса.

На основании полученных данных будет разработано содержание логопедической работы по развитию лексической стороны речи.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

3.1. Принципы и организация логопедической работы по развитию лексической стороны речи у детей с нарушением слуха

С учётом данных анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента были определены следующие принципы организации логопедической работы по развитию лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха.

1. Общедидактические:

- научность;
- доступность;
- наглядность;
- сознательность и активность;
- индивидуальный подход;
- прочность и др.

2. Специфические (Л. П. Носкова) [39]:

– генетический принцип предполагает учёт общих закономерностей речевого развития детей с сохранным слухом на различных возрастных этапах для определения содержания методов обучения языку детей с нарушением слуха;

– деятельностный принцип предполагает тесную связь развития речи с практической деятельностью;

– структурно-семантический принцип передает системную организацию языка, что имеет важное значение для отбора речевого материала и путей его освоения детьми.

Целью обучающего эксперимента является проведение коррекционной работы по развитию лексической стороны речи у детей с нарушением слуха.

Задачи обучающего эксперимента:

1. Определить направления и содержание логопедической работы по развитию лексической стороны речи.
2. Составить календарно-тематическое планирование.
3. Разработать конспекты индивидуальных и фронтальных занятий.
4. Провести цикл логопедических занятий развитию лексической стороны речи.

При проведении логопедической работы были использованы следующие методы и приёмы работы: наглядные (рассматривание предметов, картинок), практические (речевые упражнения, дидактические игры) и словесные (рассказ, объяснение).

Обучающий эксперимент проходил с 1 декабря 2021 года по 31 мая 2022 года на базе МБДОУ № 201 города Ижевска. В эксперименте приняли участие 6 детей с нарушениями слуха, имеющие слуховые аппараты или кохлеарные импланты, ранее принявшие участие в констатирующем эксперименте.

Экспериментальная группа детей находится в постоянном коррекционном процессе, в котором участвует сурдопедагог, логопед и психолог. Их обучение строится на моносенсорной базе развития слуховой функции. Суть процесса состоит в том, чтобы развивать слух и речь без опоры на зрение, дактилирование и жест.

На эффективность коррекционной работы по развитию лексической стороны речи у детей после кохлеарной имплантации и носителей слуховых аппаратов влияет ряд факторов: возраст начала глухоты и начало использования аппаратов для восстановления функции слуха. В исследуемой группе 4 ребенка имеют врожденное нарушение слуха и 2 приобретенное нарушение. У 3 детей установление кохлеарного импланта или слухового аппарата произошло в возрасте до 1,5 лет. Трое детей начали использование кохлеарных аппаратов в возрасте до 2,5 лет. Исследуемая группа неоднородна по нарушению слуха, но имеет средний показатель по уровню речевого развития.

Процесс обучения проходил в соответствии с рабочей программой учителя-логопеда образовательной организации. Для экспериментальной группы в неделю проводилось 2 индивидуальных и 1 фронтальное занятие по развитию лексической стороны речи. Для старшего дошкольного возраста индивидуальное занятие длится 20 минут, фронтальное занятие длится 25 минут. Планируется проводить 8 индивидуальных и 4 фронтальных занятия в месяц.

Коррекционная работа предполагает не только развитие лексической стороны речи, но и развитие слухового восприятия, устранение недостатков звукопроизношения, слоговой структуры слова, формирования грамматической стороны.

Развитие слухового восприятия на логопедических занятиях не является целью как, например, на занятиях сурдопедагога. Но развитие слухового восприятия может быть одной из задач занятия и включаться в организационный этап, во время динамической паузы и другое.

Индивидуальные занятия состоят из нескольких обязательных этапов: артикуляционная гимнастика, развитие психологической базы речи, автоматизация звуков на изучаемом лексическом материале. Фронтальные занятия включают в себя: формирование психологической базы речи, изучение нового лексического и грамматического материала, его закрепление.

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента составляются планы коррекционной работы на каждого обучающегося. На основании календарно-тематического плана, в котором указаны основные направления коррекционной работы, формируется содержание работы на индивидуальных занятиях по развитию лексической стороны речи.

Данный способ организации экспериментальной работы позволит более качественно реализовать задачи и достигнуть поставленную цель.

В связи с тем, что у детей с нарушением слуха словарный запас не формируется в процессе естественного развития, а имеющийся словарь характеризуется неточностью, необходима особая логопедическая работа. В

трудах А. М. Бородич выделяются следующие направления работы по развитию лексического компонента речи у дошкольников [2]. Работа направлена на обогащение и активизацию словаря, расширение и углубление осознания семантических связей между словами, уточнение лексического значения слов актуального словаря.

Структура работы над новым словом включает в себя следующие этапы.

1. Знакомство с новым словом, объяснение его значения. На этом этапе важно вызвать интерес и создать речевую ситуацию. Необходимо изучить происхождение слова (подушка — под ушко), его строение. Нужно раскрыть слово в словосочетании, предложении. Связать одно из значений слова с конкретной ситуацией. Данный этап сопровождается большим количеством картинного материала и других визуальных опор.

2. Конкретизация и расширение лексического значения слова в процессе выполнения различных заданий. Уточнение значения слова закрепляет образ и конкретное словесное обозначение (собака — взрослая особь, щенок — детёныш собаки), помогает в дифференциации близких по значению слов (большой и огромный).

3. Активизация и актуализация слова в связной речи, то есть самостоятельное использование в речевом высказывании.

Углубление семантических связей происходит за счёт ассоциации, возникающих вокруг одного слова. Данное явление в психолингвистике имеет определение «семантическое поле» (А. Р. Лурия). Слово не только указывает на предмет, действие или качество, но и актуализирует целый комплекс ассоциаций. Комплекс ассоциаций может состоять из системы разных связей: ситуационных (собака — кость — будка), понятийных (собака — домашнее животное), звуковых (собака — кусака). Для углубления семантических связей и расширения семантического поля будет использоваться методика работы З. А. Репиной «Поле речевых чудес» [42].

Содержание логопедической работы формируется на основании принципов, вышеописанных цели и задач, результатов констатирующего

эксперимента. Для повышения качества логопедической работы составляется календарно-тематический план, включающий содержание лексической темы, примеры заданий и упражнений.

Таблица 2

Фрагмент календарно-тематического плана по развитию лексической стороны речи

Тема недели	Содержание лексической темы	Примеры упражнений
1 неделя «Наступила зима»	Существительное: время года, холод, иней, узор, вьюга, гололёд, снеговик, хлопья снега, сосулька, снегопад, сугроб. Прилагательное: морозный, липкий, хрустящий, летящий, падающий, рассыпчатый, мягкий, вьюжный, гладкий. Глаголы: засыпать, скрипеть, сверкать, таять, застывать, замерзать, морозить, светить.	Игра «Из чего сделано?», «Придумай действие», «Найди лишнее слово».
2 неделя «Зимующие птицы»	Существительное: сойка, клёст, дятел, грач, сова, куропатка, стая, синица, снегирь, скворечник, гнездо, пух, яйцо, птенец, кормушка, корм Прилагательное: зимующий, заботливый, юркий, звонкий, красногрудый, нежный, грубый. Глагол: зимовать, летать, искать, кормить, клевать, каркать, чирикать, щебетать, выводить, порхать, подлетать, добывать.	Игры «Найди лишнее слово», «Скажи наоборот», «Угадай по описанию».
3 неделя «Дикие животные и их детёныши»	Существительное: лось, лосёнок, медведь, медвежонок, лиса, лисенок, волк, волчонок, еж, ежонок, заяц, зайчонок, кабан, кабанёнок, белка, бельчонок, копыта, хвост, рога, лапы, шкура, мех. Прилагательное: дикий, куцый, могучий, крупный, осторожный, неуклюжий, пушистый, лохматый. Глагол: реветь, рычать, лязгать, притаиться, красться, охотиться, пищать, сворачиваться, бродить.	Игра «Кто как голос подаёт?», «Кто какой?».
4 неделя «Весёлый Новый год»	Существительное: праздник, приглашение, звезда, гостинцы, узор, бахрома, дождик, декабрь, январь, карнавал, сказка, волшебство, герой, усадьба. Прилагательное: новогодний, елочный, волшебный, блестящий. Глагол: приглашать, выступать, наряжаться, угощать, встречать.	Упражнение «Подобрать картинки к названию», «Что бывает?».

3.2. Содержание логопедической работы по развитию лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха (обучающий эксперимент)

Для проведения эффективной коррекционной работы мы опирались на различные труды и методические пособия таких авторов как Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Н. В. Нищева, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, О. Е. Громова, Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц, З. А. Репина [12, 15, 19, 30, 38, 40, 42]. Работы перечисленных авторов станут основой для проведения логопедических занятий с исследуемой группой.

Содержание лексического материала подбирается в соответствии с возрастом детей и уровнем речевого развития.

Задания, приведённые ниже, разделены по блокам в соответствии со структурой работы над изучением слова.

Первый блок заданий направлен на обогащение словарного запаса, на знакомство с новыми словами.

В качестве основы использовался прием объяснения слов, имеющих конкретное значение: признак или действие, изображенный на картинке или лично логопедом. При объяснении слов глаголов и слов прилагательных, имеющих абстрактное значение, использовались словесные и логические средства обучения (например, адаптированное словарное объяснение слова, объяснение по типу противопоставления и т. п.).

Слова со значением предметных действий и признаков отрабатывались с опорой на предметно-практическую деятельность обучающихся. Например, игры с мячом (бросать, кидать, ловить, катать; резиновый, круглый, большой); игры с мелкими предметами (класть, доставать, перекладывать; маленький, гладкий, блестящий); игры с сыпучими материалами (глагол «сыпать» и его приставочные формы; мелкий, сыпучий) и т.п.

Данный блок сопровождается заданиями для многократного повторения изучаемых слов.

Задание «Кто потерялся?» Ребенку предъявляют предметные картинки с животными, затем животное убирается и ребенку нужно назвать «спрятавшееся» животное.

Второй блок направлен на уточнение и расширение лексического значения слова.

Большое значение для становления лексической системы имеют антонимы и синонимы. С целью формирования синтагматических навыков обучающимся демонстрировались действия и признаки сходные и противоположные по значению. Работа над развитием антонимии и синонимии проводилась на основе следующих примеров речевых игр и наглядных материалов:

1. Подбор антонимов к словам.

Материал – бесприставочные слова глаголы «говорить, брать, поднимать, дружить, падать, смеяться, бежать» и приставочные «открывает – закрывает, собирает – разбирает, относит – приносит, завязывает – развязывает», слова прилагательные «холодный, медленный, высокий, смелый, легкий, широкий, сильный».

Инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к слову – слово «неприятель», то есть слово – «наоборот».

2. Подбор антонимов в контексте.

Материал – словосочетания «холодная вода в кастрюле; холодная вода в реке; холодный день; холодный зимний день».

Инструкция: «Замени слово «холодный» словом «наоборот».

3. Подбор синонимов к словам.

Материал – слова «радостный, огромный; печалиться, торопиться, глядеть».

Инструкция: логопед называет слово и спрашивает: «Как это слово можно назвать другим словом?»

4. «Закончи фразу».

Цель: понимание переносного значения слов и выражений.

Инструкция: «Закончи фразу: пластилин мягкий, а камень ... (твердый), подушка мягкая, а скамейка ... (жесткая); ручей мелкий, а река ... (глубокая), ягоды смородины мелкие, а ягоды клубники ... (крупные)».

Для развития умения подбирать наиболее точные слова глаголы и слова прилагательные при формулировании мысли и правильном их употреблении в любом контексте обучающимся предлагались следующие задания:

1. «Найди другое слово»

а) Инструкция: «Объясни, что значат слова: крепкий сон (глубокий); крепкий чай (не разбавленный водой); крепкая ткань (прочная); крепкий духом человек (сильный, стойкий)».

б) Инструкция: «Послушай короткий рассказ, потом ответь на вопросы»
«Папа решил смастерить для детей качели. Гриша принес ему веревку. «Нет. Эта веревка не подойдет. Она оборвется» – сказал папа. Гриша принес ему другую веревку. Папа сказал: «А вот эта подойдет, не оборвется!». Вопросы после прослушивания текста: какую веревку сначала принес Гриша? (тонкую, ветхую). Какую веревку принес потом? (крепкую, прочную).

Упражнение для дифференциации однокоренных слов, близких по значению, слов-паронимов. Инструкция: чем похожи садовод и садовник? Чем они отличаются? Что делает садовод, а что делает садовник?

Третий блок упражнений направлен на активизацию слова в связной речи.

Упражнения, в которых ребенку нужно добавить недостающее слово. Недостающие слова предлагаются ребенку заранее. Также упражнения, в которых нужно поменять одно слово в предложении, чтобы получилось новое предложение. Упражнение на сравнение предметов, выделение их общих частей и различий; объяснение значения слова (например, длинноухий). Составление предложений с изучаемым словом помогает ребенку не только вводить его в речь, но и расширять его семантическое поле.

Для активизации слова в речи и выведении его из пассивного словаря в активный можно использовать приемы составления связанного высказывания.

На первоначальных этапах составление описательного рассказа происходит по вопросам логопеда. В дальнейшем используется приём составления детьми описательных загадок по определённому плану.

Упражнение «Придумай, о чем может идти речь». Логопед предлагает детям рассказать, о чем может идти речь, если в тексте, например, есть слова «собака» и «мяч».

Четвертый блок упражнений направлен на формирование семантического поля и развития валентностей слов.

Формирование семантического поля начинается с введения главного слова и его обозначения. Детям объясняется значение слова «сад». Затем вводятся однокоренные слова. Например, что можно делать в саду (садить), кто ухаживает за садом (садовник), как называют молодые растения, которые вырастили для пересадки (рассада) и т.д. Далее вводятся слова, обозначающие действия. Упражнение «Добавь частицу». Инструкция: поставь в начале слова садить частицы (пере-, по-, до-, за-). Какие слова получатся? Для формирования слов, обозначающие признак предмета можно ввести упражнение для подбора прилагательного к существительному. Например, материал какой? (садовый). После этого вводятся слова, подходящие по смыслу. Для этого используются упражнения, где ребенок соединяет подходящие по смыслу слова. Например, для слов сад и рассада нужно выбрать слова старый или свежая.

Прохождение вышеописанных этапов завершается подбором синонимов и антонимов. Упражнения для развития навыка подбора представлены во втором блоке.

Завершающим этапом работы над семантическим полем является решение логических задач. На более поздних этапах обучения детей знакомят с многозначностью слов.

Инструкция: что можно садить? При знакомстве с данным упражнением детям предлагаются варианты ответа. Например, садить (рассаду, птиц, гостей, кукол, книги).

Упражнение «Назови лишнее слово». Инструкция: Я назову тебе 4 слова, а ты скажи, какое не подходит. Речевой материал: белка, белочка, берлога, бельчонок.

Упражнения для развития валентности слов подходят как для развития словарного запаса, так и для формирования навыка словоизменения. Например, чем гордится садовод (садом), откуда садовод возвращается вечером (из сада) и т. д. Для этой задачи также подходят упражнения из третьего блока.

Многие упражнения, которые представлены авторами методических разработок, решают несколько задач. Такие задания вынесены отдельным перечнем.

«Подобрать картинки к названию»

Инструкция: «Я назову слово, а вы найдите подходящую картинку».

«Кто как голос подаёт?»

Ребенок достает из коробки животное и на ощупь его определяет, после этого ему нужно действие. Инструкция: «Как голос подает твое животное?»

«Кто какой?»

Инструкция: «Кот может быть каким? Мягким, пушистым и т.д.»

«Найди лишнее слово»

Из ряда предложенных слов ребенку нужно отобрать лишнее. Инструкция: «Яблоко, банан, огурец, груша. Какое слово лишнее?»

«Угадай по описанию»

Ребенку предлагается несколько картинок животных, из которых надо выбрать нужную. Инструкция: «Я высокий, с тонкой шеей, пятнистый. Кто я?»

«Из чего сделано?»

Детям демонстрируется предмет, и они угадывают из чего он сделан.

Инструкция: «Стол сделан из дерева, значит стол деревянный. Из чего сделан стул? и т.д.»

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие особенности работы. Отбор речевого материала проводится не только с учётом возраста, но

и с учётом звукового и слогового состава слова. Для усвоения лексики необходимо подключать чувственный опыт и активное участие ребенка в познании мира. На первоначальных этапах изучения новой лексики предполагается обязательное использование слухо-зрительной опоры. На последних этапах предполагается постепенный переход от слухо-зрительного восприятия речи к слуховому.

Специфика логопедической работы с дошкольниками с кохлеарными имплантами или слуховыми аппаратами заключается не только в подборе речевого материала.

На начальном этапе обучения важно упрочить слово и его соотнесенность с предметом или явлением в системе языка ребенка. При этом не уделять большое значение звуко-слоговому составу слова, если речевой материал незнаком, и ребенок слышит его впервые.

У детей с нарушением слуха отмечается снижена мотивация в речевом общении. Упражнения с инструкцией «Повтори» оказывались менее эффективными. Аналогично с заданиями, где слово нужно было заучить. Многократное воспроизведение слова без просьбы его повторить, повышало мотивацию у детей.

Важным условием для успешного развития словарного запаса было достаточный уровень развития высших психических функций. Соотнесение слова и множества его проявлений (картинка, рисунок, видео, предмет, звук и т.д.) помогало закрепить слово в языковой системе ребенка. Развитие слухового внимания также является важным формированием.

Подпись к картинному материалу используется при условии, что ребенка обучали чтению с помощью аналитико-синтетического метода. Слова, выученные с помощью глобального метода обучению чтению, ребенок не соотносил либо с его звучанием, либо с картинкой.

Для успешного развития лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха применяются особые методики и приёмы, соответствующие особенностям проявления речевого недоразвития. Все

приёмы соответствуют основополагающим принципам дидактики и специфическим принципам.

Систематическая работа по развитию лексики у детей с нарушением слуха способствует развитию других сторон речи (грамматического строя речи, связной речи). Процесс развития словарного запаса у детей с нарушением слуха не имеет ограничения по времени. Он начинается с момента усвоения первых слов и продолжается в школьном возрасте при условии качественного и количественного усложнения материала.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный эксперимент проводился с целью оценки эффективности проведенной коррекционной работы, а также с целью выявления динамики изменений в развитии лексической стороны речи у детей с нарушением слуха.

Процедура проведения контрольного эксперимента аналогична процедуре проведения констатирующего эксперимента. Используются те же методы и приёмы обследования, лексический материал не изменяется.

Контрольный эксперимент проходил в период с 01.06.2022 по 30.06.2022.

Цель контрольного эксперимента заключается в том, чтобы провести сравнительный анализ уровня успешности выполнения диагностических проб для проверки эффективности работы по развитию лексической стороны речи у детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста.

В ходе эксперимента было проведено исследование по следующим разделам:

1. Исследование импрессивной речи.
2. Исследование экспрессивной речи.
 - 2.1. Активный словарь.
 - 2.2. Состояние грамматического строя речи.
 - 2.3. Состояние звукопроизношения.

2.4 Исследование звукослоговой структуры слова.

Для оценки результатов использовались количественные и качественные показатели, приведенные в параграфе 2.1. Результаты контрольного эксперимента приведены в Приложении 3. Для сравнения результатов и отслеживания динамики были составлены сравнительные таблицы (Приложение 5). Прослеживание динамики (положительной или нулевой) ниже будут приведены диаграммы и представлен качественный анализ полученных данных.

На результаты контрольного эксперимента влияют следующие факторы: количество посещенных занятий, сопровождение другими специалистами и заинтересованность родителей.

В ходе исследования были выявлены следующие результаты.

1. Обследование звукопроизношения

Данное обследование показало, что у дошкольников имеются различные виды нарушений: антропофонические (искажения, отсутствие) и фонологические (замены, смещения) – у всех 6 детей (100 %). Чаще были нарушены сонорные, шипящие и свистящие звуки. Мономорфное нарушение наблюдалось у 33 % детей, полиморфное у 67 %. Нарушение сонорных звуков (антропофонические – в виде искажений и отсутствия) наблюдается у 6 исследуемых детей (100 %). У 4 (67 %) детей имеются нарушения шипящих звуков, у 4 детей (67 %) наблюдаются нарушения свистящих звуков. Следовательно, группа детей, имеющая нарушения произношения сонорных звуков, является самой большой и требует тщательного контроля.

Из Таблицы 15 (Приложение 4) видно, что ни у одного ребёнка не было самого высокого балла (5 б.). Средний балл – 1,5, самый низкий балл (1 б.) имеют 4 ребёнка, самый высокий балл (4 б.) имеет 2 детей.

Важно отметить, что коррекция звукопроизношения не являлась задачей формирующего эксперимента. Коррекция звукопроизношения является задачей обучения по адаптированной программе детского сада. Несмотря на это, за время обучения у всей группы были поставлены и\или

автоматизированы свистящие звуки. Улучшилось общее качество звучания речи. Это влияет как на понимание слов, детям проще соединить образ и верное произношение слова.

2. Обследование слоговой структуры слова

Данные Таблицы 16 (Приложение 4) показывают, что у 4 детей (67 %) имеются нарушения слоговой структуры слова. По рисунку 1 видно, что изменения в состоянии слоговой структуры слова оказались незначительными.

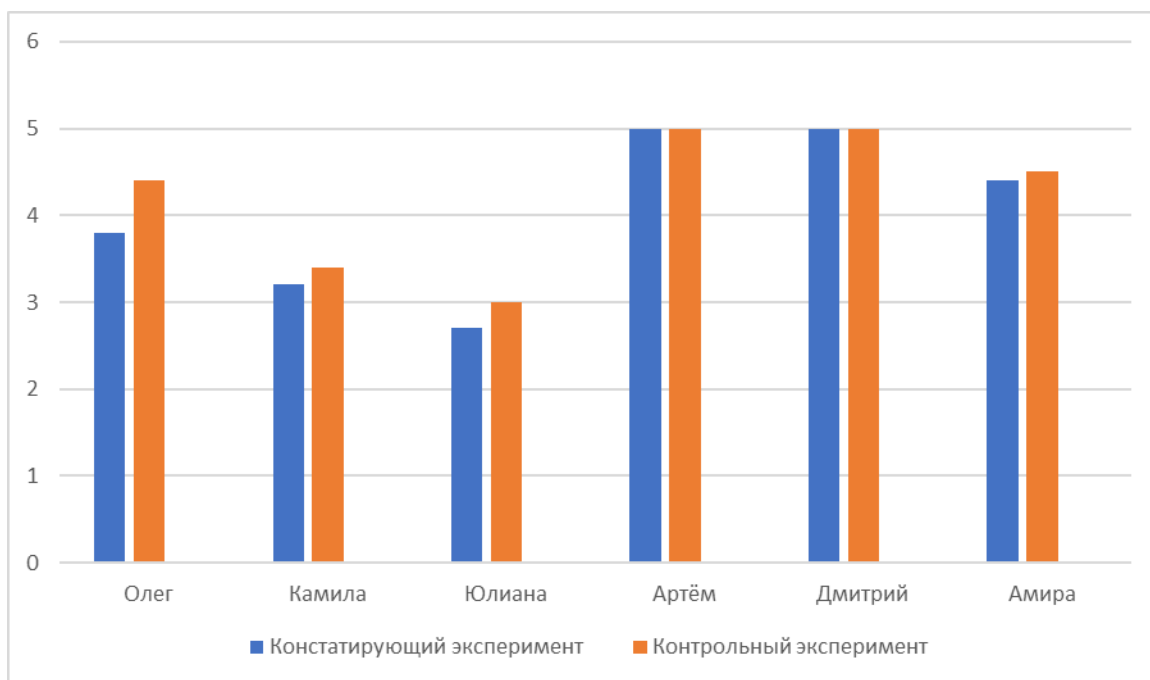


Рис. 1. Сопоставительные результаты исследования слоговой структуры слова у детей с нарушением слуха

Состояние слоговой структуры слова по средним показателям выполнения проб выросло на 0,2 балла, вместо 4 стало 4,2.

Показатели состояния слоговой структуры слова выросло у 4 детей (от 0,1 до 0,6 балла). Улучшилось произношение слов с трехсложной и четырехсложной структуры со стечением согласных. Однако задание на воспроизведение предложений со словами сложной слоговой структуры выполнялась детьми с ошибками. Ошибки имели неустойчивый характер. При повторении предложения несколько раз 2 детей произносили слова по-разному («космонавт» – «комонат» и «космомант»).

Улучшение состояния слоговой структуры связана с активной работой над лексической стороной речи. Несмотря на то, что во время формирующего эксперимента не велась непосредственная работа над улучшением состояния слоговой структуры слова, многократное повторение слов и изучение состава слова (в рамках изучения однокоренных слов) повлияло на качество состояния слоговой структуры.

3. Исследование импрессивной речи

Из данных рисунка 2 видно, что у большинства детей уровень импрессивной речи изменился. Выполнение проб выросло на 1,4 балла.

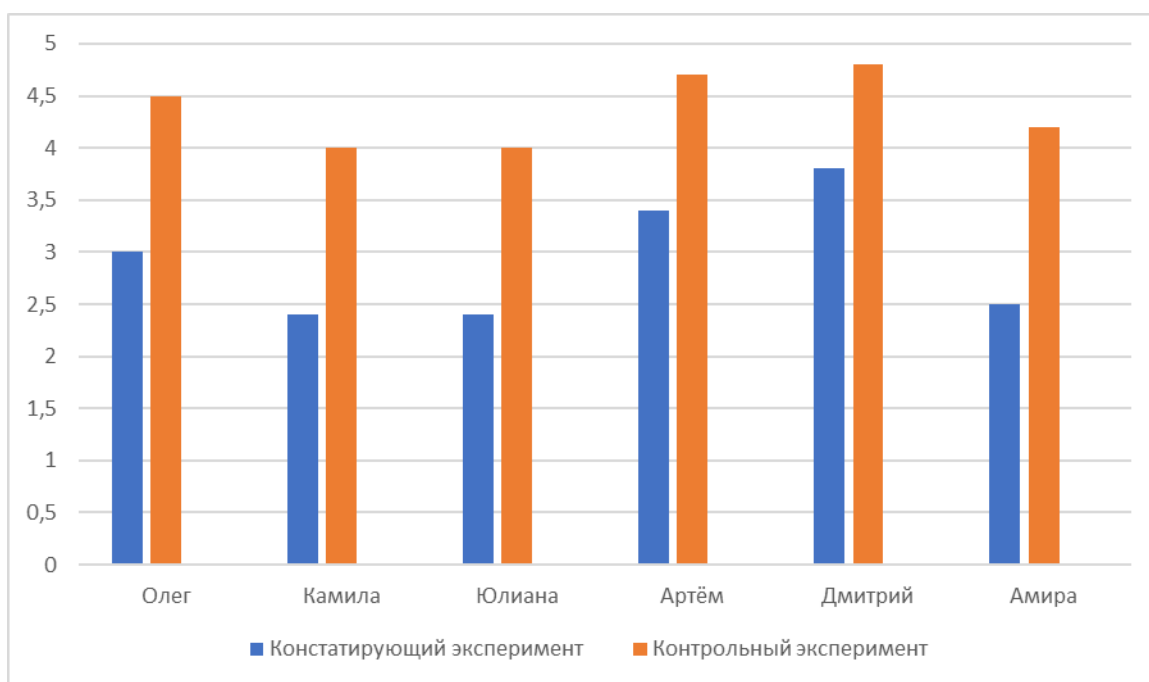


Рис. 2. Сопоставительные результаты исследования импрессивной стороны речи у детей с нарушением слуха

Показатели состояния пассивного словаря выросли у всей группы (от 1 до 1,7 балла), что означает положительную динамику.

При анализе результатов импрессивной речи дошкольников с нарушением слуха было выявлено, что большинство ошибок были связаны с пониманием слов, обозначающих части предмета, различением глаголов. Группа путалась при понимании префиксальных изменений глагольных форм (где девочка поливает, а где девочка наливает). Наибольшая динамика наблюдалась в накоплении существительных и прилагательных. С заданиями

номер 5 (дифференциация единственного и множественного числа существительных) и номер 6 (понимание уменьшительно-ласкательной формы) дети справились с единичными ошибками. Это указывает на то, что работа по уточнению словаря прошла положительно.

Улучшение показателей понимания обращенной речи способствует положительной динамке в развитии активного словарного запаса.

4. Исследование экспрессивной речи

Состояние экспрессивной речи по средним показателям выполнения проб выросло на 1,2 балла. На рисунке 3 видно, что показатели состояния экспрессивной речи выросли у 6 испытуемых.

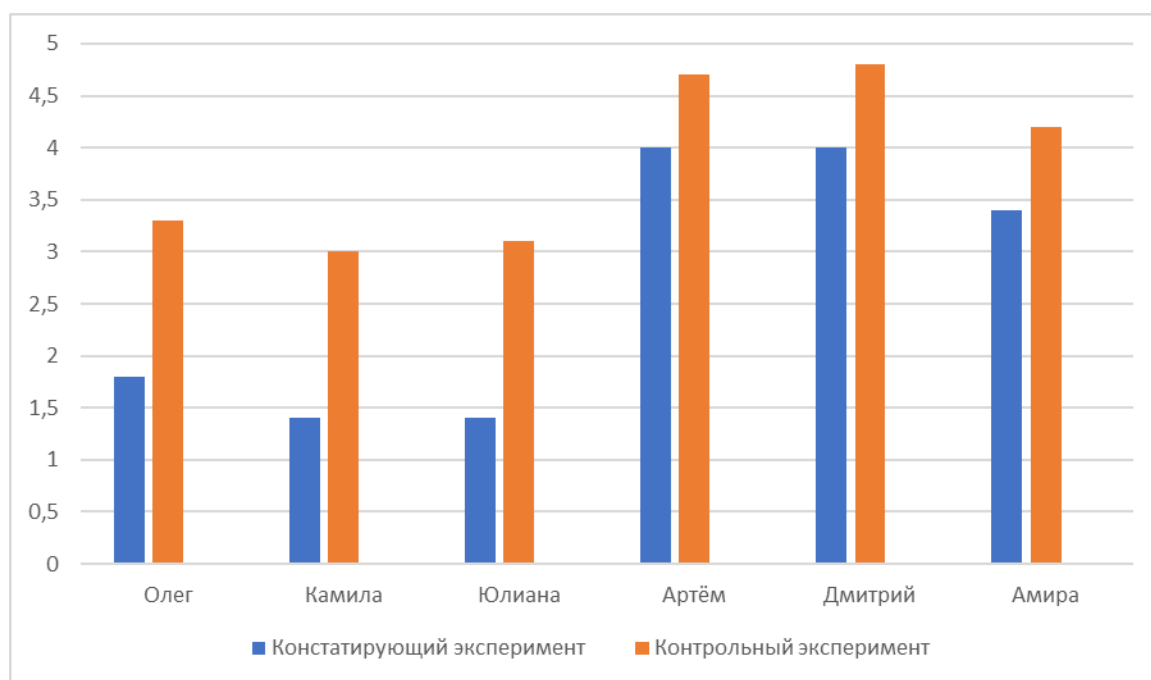


Рис. 3. Сопоставительные результаты исследования экспрессивной стороны речи у детей с нарушением слуха

При качественном и количественном анализе активного словаря детей исследуемой группы было выявлено, что большинство ошибок было связано с называнием существительных и глаголов, подбором антонимов.

Самостоятельное дополнение ряда в заданиях 1 и 5 ограничивалось 2-3 примерами. Задание на подбор глаголов осталось трудным для группы. Например, дети давали такие ответы: «повар» – «готовит», «приготовить» и только потом «жарит», «печет», «варит», «чистит», «режет». Улучшились

показатели во 2 задании, у всех детей не возникло трудности в назывании частей тела, но были трудности с называнием частей предметов.

Исходя из сравнительного анализа результатов можно сделать вывод, что в большей степени словарный запас дошкольников обогатился конкретными существительными и прилагательными.

При соотнесении уровня импрессивной и экспрессивной речи отмечается, что 3 детей (50%) имеют почти равный бал (например, 4,7 и 4,8). Уровень пассивного и активного словаря у данных детей находится на одинаковом уровне. Трое детей (50 %) имеют значительную разницу между уровнем активного и пассивного словаря (3,3 и 4,5 соответственно). У этих детей пассивный словарь значительно шире активного.

5. Состояние грамматического строя речи

На рисунке 4 видно, что показатели состояния грамматического строя речи выросли у 5 испытуемых (от 0,1 до 1 балла). Один испытуемый остался на прежнем уровне и показал нулевую динамику. Отсутствие динамики у Амиры может быть связано с тем, что она часто пропускала занятия по причине болезни.

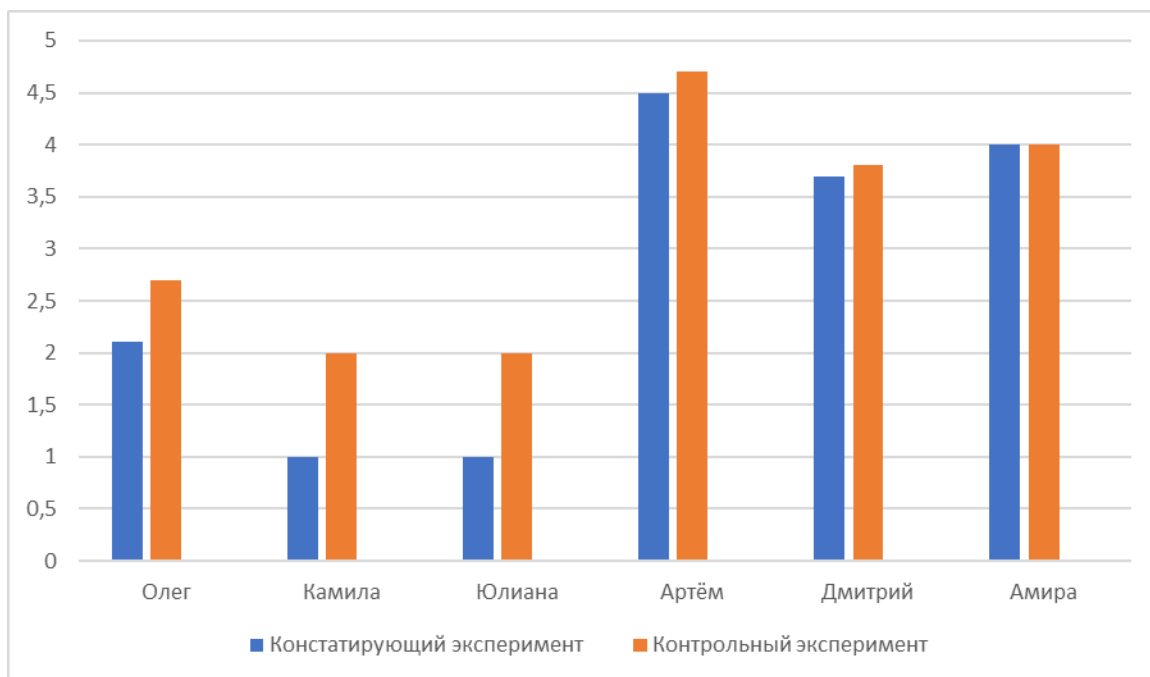


Рис. 4. Сопоставительные результаты исследования грамматического строя речи у детей с нарушением слуха

Состояние грамматического строя речи по средним показателям выполнения проб выросло на 0,5 балла.

Задания на употребление существительных во множественном числе и в косвенных падежах вся группа выполнила с ошибками. Предполагается, что это связано с таким явлением языка, как большое количество флексий и исключений в употреблении некоторых слов.

Значительно улучшилось образование названий детенышей животных. Можно предположить, что это связано не только с усвоением суффиксов, но и с расширением активного словарного запаса.

По результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод, что разработанное содержание коррекционной работы по развитию лексической стороны речи у детей с нарушением слуха, использованное в формирующем эксперименте, повысил эффективность логопедических занятий, что подтверждает гипотезу.

Выводы по третьей главе

Логопедическая работа, направленная на развитие лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха, была проведена с опорой на общедидактические и специфические принципы логопедии. Работа осуществлялась в условиях детского сада с включением не только логопеда, но и таких специалистов как сурдопедагог и психолог.

Логопедическая работа по развитию лексической стороны речи включала в себя ряд направлений: обогащение, уточнение и активизация словарного запаса, формирование и расширение семантических полей.

Можно сделать вывод, что проведенная работа была эффективна. В результате обучающего эксперимента была достигнута положительная динамика в развитии лексической стороны речи.

Показатели состояния пассивного словаря выросли у всей группы. При качественном и количественном анализе активного словаря детей исследуемой группы было выявлено, что большинство ошибок было связано с названием существительных и глаголов, подбором антонимов.

Низкие показатели у некоторых участников группы могут быть объяснены объективными и субъективными факторами. К объективным факторам в данном случае относилась нерегулярная посещаемость занятий на фоне болезней. Субъективные факторы представлена индивидуальными особенностями группы, наличием сопутствующих заболеваний и особенностью эксперимента, который чаще представлен вербальными методиками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование уровня лексической стороны речи и ее развития у дошкольников с нарушением слуха (в частности, у детей носителей кохлеарных имплантов и/или слуховых аппаратов) имеет как теоретическое, так и практическое значение. С точки зрения теории оно связано с установлением этиологии и вида тех или иных ошибок, которые дети допускают в заданиях. С позиции практики – их анализ способствует установлению образовательного маршрута и более дифференцированному воздействию.

Особенности лексической стороны речи детей с нарушением слуха является предметом для исследования многих авторов, таких как: Л. А. Головчиц, О. В. Зонтова, И. В. Королёва, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Л. П. Носкова, Е. Г. Речицкая, А. И. Сатаева, Т. А. Соколовская и др.

Для детей с нарушением слуха характерно недоразвитие и/или нарушение всех компонентов речи: звукопроизношение, слоговая структуры слова, лексической и грамматической стороны и связной речи. Сложность восприятия слов на слух приводит к снижению уровня словарного запаса и его искажению.

В ходе констатирующего эксперимента были подобраны диагностические методики, которые включали оценку звукопроизношения, слоговой структуры слова, импрессивной и экспрессивной речи, состояние грамматического строя речи. Испытуемая группа состояла из 6 человек в возрасте от 5 до 6 лет, имеющих опыт ношения кохлеарных имплантов или слуховых аппаратов в течении 2-3 лет. Было выявлено, что дошкольникам с нарушением слуха требуется логопедическая помощь.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточности импрессивной и экспрессивной стороны речи у детей с нарушением слуха.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные стали основой для составления содержания обучающего эксперимента.

Отдельно важно отметить неоднородность детей с нарушением слуха. Уровень развития слуха и речи ребенка с кохлеарным имплантом и/или слуховым аппаратом зависит от времени восстановления слуха, от наличия слухового и речевого опыта до и после коррекции слуха. Это, в свою очередь, повлияло на результат констатирующего эксперимента и на успешность проводимой логопедической работы.

Содержание формирующего эксперимента было составлено на основании методических рекомендаций Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Н. В. Нищевой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, З. А. Репиной.

Во время этапа контрольного эксперимента была проанализированы изменения показателей лексической и грамматической стороны речи. Была отмечена положительная динамика, что доказывает эффективность содержания коррекционной работы.

Анализ литературных источников и практический опыт показывает, что изучение и обучение лиц с кохлеарным имплантом и/или слуховым аппаратом остается важной проблемой. Работа по развитию речи с данной категорией детей строится на основании логопедических методов и приёмов. Апробированные в ходе формирующего эксперимента методики могут применяться логопедами и сурдопедагогами для организации коррекционных занятий. Методы, методики и приёмы развития словарного запаса у детей с нарушением слуха были представлены на методическом объединении МБДОУ № 201 г. Ижевск.

Не смотря на эффективность проведенной работы и положительную динамику, вопрос использования логопедических методик для развития лексической стороны речи остается открытым. В перспективе исследование может быть расширено за счёт увеличения выборки испытуемых и применения различных диагностических методик.

Таким образом, поставленные цели и задачи были выполнены.

Гипотеза исследования доказана: использование логопедических методов и приёмов по развитию лексической стороны речи положительно влияет на динамику развития словарного запаса у детей с нарушением слуха.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельтюков В. И. Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе. М., 1958. 140 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей: учеб. пособие для вузов. М., Просвещение, 1981. 256 с.
3. Боскис Р. М., Левина Р.Е. Основы обучения и воспитания аномальных детей / под общей редакцией проф. А.И. Дьячкова. М., 1965. 343 с.
4. Ванюхина Г. А. Особенности организации лексико-грамматических игр в структуре семантического поля // Логопед. 2006. № 4. С. 4-25.
5. Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. М., 1972. 143 с.
6. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990. 184 с.
7. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. М., 1954. 132 с.
8. Выгодская Г. Л. Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников. М., 1964. 155 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 368 с.
10. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 471 с.
11. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. 304 с.
12. Головчиц Л. А. Принципы моделирования индивидуальных коррекционно-развивающих программ для дошкольников с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 3. С. 15-26.
13. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. М., 1998. 304 с.

14. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. М., 2005. 96 с.
15. Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 24 с.
16. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М., 2001. 112 с.
17. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
18. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: учеб-метод. пособие. М., 1994. 96 с.
19. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 2003. 316 с.
20. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М., 1990. 424 с.
21. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся (I-VI классы 2-го отделения). М., 1976. 240 с.
22. Зонтова О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: методические рекомендации. СПб., 2007. 51 с.
23. Козлов М. Я., Левин А. Л. Детская сурдоаудиология. Л., 1989. 224 с.
24. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., 1976. 225 с.
25. Королева И. В. Развивающие занятия с детьми с нарушением слуха раннего возраста. СПб., 2017. 176 с.
26. Королева И. В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: учебное пособие. СПб, 2008. 286 с.
27. Корсунская Б. Д. Обучение речи глухих дошкольников. М., 1960. 168 с.
28. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Динамическая классификация детей с кохлеарными имплантами – новый инструмент сурдопедагога // Дефектология. 2014. № 2. С. 29-35.

29. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
30. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб., 2001. 160 с.
31. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 368 с.
32. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М., 1991. 319 с.
33. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
34. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 284 с.
35. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: 1979. 319 с.
36. Нейман Л. В., Бельтюков В. И. Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе. М., 1958. 140 с.
37. Нейман Л. В., Правдина О. В. Нарушение слуха и его влияние на формирование речи // под общ. ред. С. С. Ляпидевского. М., 1969. 60-79 с.
38. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. СПб., 2018. 240 с.
39. Носкова Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004. 344 с.
40. Носкова Л. П. Обучение языку в дошкольных группах школ глухих. М., 1987. 110 с.
41. Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. М., 2003. 224 с.
42. Поле речевых чудес / З. А. Репина [и др.]. Екатеринбург, 1996. 180 с.
43. Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей. М., 1981. 191 с.

44. Речицкая Е. Г. Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха: учебно-методическое пособие. М., 2019. 124 с.
45. Розанова Т. В., Яшкова Н. В. Психологические особенности глухих детей с затруднениями в обучении // Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом /Под ред. М. С. Певзнер, Т. В. Розановой. М., 1980, С. 43-82.
46. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учеб. для студентов вузов СПб., 2017. 712 с.
47. Сатаева А. И. Педагогическая реабилитация глухих дошкольников после кохlearной имплантации // Вестник оториноларингологии. 2015. № 80 (1). С. 28-31.
48. Сатаева А. И. Реабилитация детей раннего и дошкольного возраста после кохlearной имплантации (педагогический аспект) // Педиатрическая фармакология. 2012. № 9 (3). С. 72-76.
49. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. М., 2019. 123 с.
50. Соколовская, Т. А. Особенности речевого развития детей после кохlearной имплантации // Специальное образование. 2013. № 2. С. 91-97.
51. Соловьев И. М. О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей (Сравнительный анализ) / под ред. И. М. Соловьева. М., 1962. 372 с.
52. Соловьева Т. А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду. М., 2018. 160 с.
53. Тарасова Н. В. Комплексное сопровождение детей после кохlearной имплантации в Центре оториноларингологии: автореф. дис ... канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.
54. Тигранова Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей (Младший школьный возраст). М., 1978. 96 с.
55. Тугоухость у детей / Д.И. Тарасов [и др.]. М., 1984. 239 с.
56. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М., 1984. 159 с.

57. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. 240 с.
58. Черкасова Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция). М., 2003. 192 с.
59. Черкасова Е. Л. Речь детей с заболеваниями лор-органов. М., 2017. 72 с.
60. Чигашева М. А. Семантическое поле как метод изучения лексики // Проблемы прикладной лингвистики: Сборник материалов Всероссийского семинара / под ред. канд. филол. наук А.П. Тимониной. Пенза, 2002. С. 266-268.
61. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М., 1968. 318 с.
62. Belaya N. A. Formation of communicative competence preschool children with hearing loss (problem statement) // Евразийский союз ученых. 2020. No 4-8 (73). – P. 8-11.
63. Khan S., Edwards L., Langdon D. The cognition and behaviour of children with cochlear implants, children with hearing aids and their hearing peers: A comparison // Audiology and Neuro-Otology. 2005. Vol. 10, no. 2. Pp. 117-126.
64. Sorkin D. L., Zwolan T. A. Trends in educational services for children with cochlear implants // International Congress Series. 2004. Vol. 1273. Pp. 417-421.