

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Формирование системной лексики у слабослышащих школьников

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор З.А. Репина

подпись

Исполнитель:
Ситдикова Вероника Фаритовна,
обучающийся МПЛГ- 1503
группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Репина Зоя Алексеевна,
к.п.н., профессор

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	9
1.1. Слово как единица языка и речи	9
1.2. Закономерности формирования лексики у детей в норме	14
1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями слуха	22
1.4. Особенности формирования лексики у обучающихся с нарушениями слуха	28
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ	32
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	36
2.1. Организация констатирующего этапа исследования	36
2.2. Методики констатирующего эксперимента	37
2.3. Анализ результатов изучения особенностей системной лексики у обучающихся второго класса с нарушениями слуха	38
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ	48
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	52
3.1. Цели, задачи и принципы организации работы по формированию системной лексики у обучающихся второго класса с нарушениями слуха	52
3.2. Логопедическая работа по формированию системной лексики у обучающихся второго класса с нарушениями слуха	55

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	60
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	118

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Лексический состав языка — важнейший его компонент, без усвоения которого невозможно овладеть речью как средством общения и орудием мышления. У маленького слышащего ребенка усвоение лексики родного языка протекает в нормальных условиях общения с окружающими. И хотя этот процесс имеет свои закономерности и не лишен некоторых трудностей, тем не менее, для его успешного протекания нет особых препятствий. К школьному возрасту нормально развивающийся ребенок владеет лексическим запасом, который в основном обеспечивает потребности общения, дает возможность приступить к овладению грамотой, к усвоению основ наук. Однако сформировавшийся до школы лексический запас ребенка явится лишь базой для его дальнейшего количественного обогащения и качественного совершенствования. На протяжении всего школьного обучения лексика самостоятельной речи обучающихся будет предметом особой заботы учителя. В принципиально ином положении по отношению к овладению лексикой языка находится ребенок с нарушением слуха. Тот минимальный словарь, который он все же может накопить до школьного возраста, не обеспечивает ему возможностей полноценного общения, а следовательно, и общего развития. Поэтому перед специальной школой возникает проблема: что нужно сделать, чтобы наряду с другими сторонами формирования речи, умственного развития слабослышащего ребенка обеспечить и овладение лексическим запасом родного языка?

В работах Р. М. Боскис был получен первый материал, характеризующий усвоение лексики слабослышащими и определивший принципы анализа этого процесса. В исследованиях К. Г. Коровина вопросы овладения лексикой слабослышащими изучались в связи с общими проблемами специального обучения языку и, особенно с формированием грамматического строя речи. Однако в дальнейшем потребовалось проведение специальной исследовательской работы, в которой

закономерности усвоения словаря слабослышащими, состояние работы по его формированию и все компоненты построения словарной работы с учетом своеобразия развития детей и особенностей усвояемого материала (лексической системы русского языка) были бы выдвинуты как предмет специального изучения.

Вопросы, относящиеся к изучению особенностей лексического развития слабослышащих детей, были также предметом изучения в исследованиях многих авторов: Л. И. Тиграновой, В. И. Бельтюкова, Л. В. Назаровой, А. М. Масюнина, М. И. Никитиной, Н. И. Линиковой, И. М. Гилевич, Н. Ю. Донской, В. А. Синяка, Я. Р. Спалвиньша, Л. Е. Фингермана, И. М. Боблы, К. Т. Илахунова, М. К. Шеремет.

Проблема исследования: формирование системной лексики является необходимым условием социализации у слабослышащих школьников, однако технология данного процесса остается недостаточно разработанной.

Анализ актуальности и проблемы исследования позволил сформулировать тему исследования «Формирование системной лексики у слабослышащих школьников».

Объект исследования: уровень сформированности системной лексики у слабослышащих школьников второго класса.

Предмет исследования: содержание работы по формированию системной лексики у слабослышащих школьников второго класса.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать логопедическую работу по формированию системной лексики у слабослышащих школьников второго класса.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по теме исследования;
- 2) Провести констатирующий эксперимент и выявить сформированности системной лексики у слабослышащих школьников второго класса;

3) Теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию системной лексики у слабослышащих школьников второго класса.

В качестве **гипотезы** исследования выступает предположение о том, что формирование системной лексики у обучающихся с нарушениями слуха во втором классе будет результативным, если:

- содержание работы по формированию системной лексики будет построена на принципах речевого развития обучающихся;

- содержание работы будет включать такие блоки как развитие словаря, семантических полей, формирование навыков словоупотребления, словообразования.

Работа осуществлялась поэтапно:

Первый этап - изучение и анализ литературы по проблеме исследования, определялись методологическая основа, объект и предмет исследования, формулировались его цель, гипотеза, задачи, поиск и разработка методик констатирующего эксперимента.

Второй этап - проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап - определение путей и содержания логопедической работы, анализ ее результатов и проведения обучающего эксперимента в условиях образовательной организации.

Четвертый этап - проведение контрольного эксперимента и определение эффективности предлагаемого содержания коррекционной работы на основе результатов обработки и сравнительного анализа полученных данных.

Научная новизна: обоснование и разработка содержания логопедической работы по формированию системной лексики у обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации.

Методологическая основа исследования являются положения:

- положения общей и специальной психологии о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.А. Власова и др.)

- теоретические положения о системности языка, его иерархическом строении системности лексики (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, А.А. Леонтьев и др.);

- работы исследователей по проблемам организации и содержания работы с детьми с нарушениями слуха Н. А. Рау, Е.Ф. Рау; Б. Д. Корсунской, Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсоновой; Н. Д. Шматко и Т. В. Пелымской и др.

Методы исследования определялась в соответствии с целью и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие:

- Теоретические методы: теоретический анализ и обобщение имеющихся научных данных по изучению рассматриваемого вопроса в литературных источниках;

- Биографические методы (сбор и анализ анамнестических данных, изучение медицинской и педагогической документации на обучающихся);

- Эмпирические методы (проведение наблюдений, констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов);

- Интерпретационный метод: анализ результатов исследования.

Методика исследования. При составлении схемы обследования мы руководствовались методическими рекомендациями Н.М. Трубниковой, Г. В. Чиркиной, О.Б. Иншаковой, Р.А. Лурия, З.А. Репиной, Р.Е. Левиной.

База исследования: экспериментальная часть исследования проводилась на базе ГКОУ СО "Екатеринбургская школа-интернат № 13, реализующая адаптированные основные образовательные программы" г. Екатеринбурга. В исследовании приняло участие 12 детей с нарушением слуха в возрасте от 8 до 10 лет.

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, общих выводов по главам, заключения, списка

использованной литературы, приложений. Работа содержит 22 таблицы, 1 рисунок. Общий объем работы - 160 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

1.1. Слово как единица языка и речи

Большинство исследователей рассматривают лексику как одну из основных подсистем языка, основными элементами которого являются слова, связанные единой структурой многочисленных типов ассоциативных и семантических связей [42].

В связи с этим существует множество определений слова как лингвистического понятия. Изучение слова в его системных отношениях стало одним из основных направлений современной лексикологии.

Слово - это главная номинативная и когнитивная (познавательная) единица языка, используемая для обозначения и передачи знаний о предметах, признаках, процессах и отношениях – явлениях реальной действительности. Определяющими признаками слова, отграничивающими его от других единиц языка и характеризующими слово как единицу языковой являются:

- 1) номинативность – названия явления реальной действительности и представления его в виде лексического значения;
- 2) информативность – объем знаний о явлениях мира действительности.
- 3) индивидуальность лексического значения – отражение в значении слова одного, определенного класса явлений реальности;
- 4) материальность – существование слова в звуковой / графической форме;
- 5) производимость – повторяемость слова в готовом, несоздаваемом каждый раз виде;

б) структурная цельноформленность – целостность лексического, фонетического / графического и грамматического единства слова.

В лингвистических источниках слово рассматривается с двух сторон - в плане выражения и в плане содержания. Д.Н. Шмелев отмечает, что формой слова являются его звуковое выражение и грамматическая структура, а содержанием – лексическое значение [57].

В психолингвистике выделяют четыре аспекта лексического значения слова:

- Сигнификативный аспект (собственное значение слова, понятие);
- Денотативный аспект (конкретное лексическое значение слова);
- Прагматический аспект (отнесенность говорящего к событию);
- Структурный аспект (слово входит в системное отношение с другими словами - синонимами, антонимами).

В основе денотативного подхода лежит предметная отнесенность слова - слово соотносится с определенным предметом или действиями, качествами или отношениями. Слова преобразовывают форму: существительное, глагол, прилагательное, предлог (обозначение связи между другими словами).

У ребенка формируется лексическое значение слова, благодаря предметной отнесенности у ребенка должно формироваться лексическое и грамматическое значение. Лексическое значение слова уточняется на уровне словосочетаний, предложений. Слова несут грамматические признаки. Если слово выпадает из системы грамматических понятий, то остается лексическое (предметное) значение.

Системная лексика это формирование словаря через: 1) образование представлений о предмете (цвет, форма, величина), его функциональное назначение; 2) по ситуации формирование системной лексики (например- умывание - вода, мыло, полотенце); 3)при формировании словообразования (морфологические объединения) (по суффикам, окончаниям, корню,

приставки, логическим группировкам); 4) по звуковому приему объединения по рифме (кошка, мошка); 5) синонимия и антонимия.

Таким образом, потоки слов формируют спонтанно системную лексику. Формирование системной лексики создает основу для спонтанного словаря, а семантические поля эти слова хранят упорядоченно и организованно по типу противопоставлений.

Исследователи выделяют 3 структурных типов поля:

1) *лексическое семантическое поле*, состоящее либо из имен существительных, либо из имен прилагательных, либо из глаголов и др.;

2) *лексико-грамматическое семантическое поле*, включающее в свой состав имя существительное и глагол, имя существительное, глагол и прилагательное и др.;

3) *лексико-словообразовательное семантическое поле*, объединяющее однокорневые производные слова.

В зависимости от состава и значения лексических единиц, входящих в поле, различаются структурно-семантические поля: *поле однотипного состава*, куда входят синонимическое семантическое поле, антонимическое семантическое поле, гиперо-гипонимическое семантическое поле и др.; *поле разнотипного состава*, или синкретичное поле, имеющее в основе смысловой организации гиперо-гипонимическую структуру, которая наполняется синонимическими, антонимическими и другими парадигмами.

Семантическая структура поля состоит из *ядра поля, центра поля, периферии поля, фрагментов поля*.

В своей работе А.Р. Лурия подробно останавливается на *слове как единице речи* [41]. Автор выделяет речь как самостоятельную деятельность, которая дает языку и его элементам – слова, как отдельные системные коды. Язык стал заключать в себе все необходимые средства для обозначения предмета и выражения мысли [41]. Слово, как элемент языка человека, всегда

обращено вовне, к определенным предметам и обозначает предмет, действие, качество или отношение:

1) основной функцией слова является его *обозначающая роль*. В психологии эту функцию слова вслед за Л.С. Выготским [18] стало принято обозначать как *предметную отнесенность*, как функцию представления, замещения предмета. Каждое слово обобщает вещи, относит их к определенной категории, т.е. несет сложную *интеллектуальную функцию обобщения*; обобщая предметы, слово является орудием абстракции, а обобщение есть важнейшая операция сознания; слово является *клеточкой мышления*, потому что важнейшими функциями мышления являются именно *абстракция и обобщение*, это «решающий признак, который отличает язык человека от так называемого «языка» животных» [А.Р. Лурия, 41].

2) Благодаря тому, что слово имеет функцию предметной отнесенности, у человека, обладающего развитым языком, его «мир удваивается». Слово удваивает мир и позволяет человеку мысленно оперировать с предметами даже в их отсутствие. Таким образом, *слово – это особая форма отражения действительности*. Из слова рождается не только удвоение мира, но и волевое действие, которое человек не мог бы осуществить, если бы у него не было языка.

3) Удваивая мир, слово дает возможность передавать опыт от индивида к индивиду и обеспечивает возможность усвоения опыта поколений.

Всякое слово всегда многозначно и является полисемичным. Выбор «ближайшего значения слова» слова определяется многими факторами, среди которых есть как лингвистические, так и психологические – конкретный контекст слова, включение его в конкретную действительную ситуацию. Наряду с прямым «денотативным» значением слова существует *«ассоциативное»* значение.

Наиболее существенную роль играет функция слова, которую Л.С. Выготский назвал *собственно значением* – «*категориальное*» или

«понятийное» значение под которым следует понимать способность анализировать предметы, вникать глубже в свойства предметов, абстрагировать и обобщать их признаки. При развитии значения слова как названия предмета оно действительно как бы замещает собой комплекс ощущений от этого предмета [18].

Для превращения слова в понятие, т.е. для приобретения этим словом обобщающего значения важна не частота повторяющегося слова, а выработка на него большого числа двигательных условных связей. На это указывают в своих работах Г.Л. Розенгарт-Пупко, М.М. Кольцова и др. [34].

Чем выше уровень обобщения словом (т.е. чем больше предметов оно в себя «вмещает»), тем дальше оно уводит нас от непосредственных ощущений от так называемых чувственных образов предметов. Когда человек говорит слово о том или ином предмете, он анализирует те системы связей, категорий, в которые этот предмет входит, т.е. передает систему упрочившихся знаний о функциях этого предмета.

В основе вербального развития ребенка лежит коммуникативная функция речи. От своевременного появления этой функции зависит, как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и произвольности поведения. Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа: *1-ый этап - довербальный, 2-ой этап – этап возникновения речи, 3ий этап- этап развития речевого общения* [Лисина М.И., 31].

В качестве второй функции речь выступает как средство мышления. Слово, таким образом, как психологическая единица речи служит не только средством общения, но и обобщения. Обобщая предметы, оно является орудием абстракции.

Коммуникативная и обобщающая функция речи формируются в тесном единстве: с помощью речи ребенок не только получает новую информацию, но и усваивает ее.

Вместе с тем речь является и средством регуляции высших психических функций [Глухов В.П., 25]. Так, включаясь в процесс восприятия, она делает его более обобщенным и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала способствует осмысленности запоминаемого и т.д. В норме регулирующая функция речи возникает к концу дошкольного возраста и имеет большое значение для перехода ребенка к школьному обучению. Л.С. Выготский показал, что первоначально планирующая речь является внешней по своей форме, а затем переходит во внутренний план (внутренняя речь) [18]. Формирование регулирующей функции речи приводит к возникновению у ребенка способности подчинять свое действие речевой инструкции взрослого.

Таким образом, процесс становления лексики детей в норме является многофакторным, сложным по своей структуре. Большинство исследователей рассматривают лексику как одну из основных подсистем языка, основными элементами которого являются слова, связанные единой структурой многочисленных типов ассоциативных и семантических связей.

1.2. Закономерности формирования лексики у детей в норме

По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, объектами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком начинает происходить в процессе неречевой и речевой деятельности с непосредственным взаимодействием с реальными объектами и явлениями, а также посредством взаимодействия со взрослыми.

Развитие словарного запаса ребенка является предметом многих исследований, в которых этот процесс рассматривается в разных аспектах: физиологическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б.

Эльконин, Дж. Миллер, В. Штерн, Н.И. Жинкин, Е.Н. Винарская, М.М. Кольцова, Г.Л. Розенгарт-Пупко и др. [17, 18, 19, 34, 38, 39, 41, 59].

К 6-ти месяцам у ребенка появляются сочетания звуков, похожих на комбинацию согласный плюс гласный, появляется *лепет*. Из коротких вокализаций возникают цепочки сначала из 1го, затем 3х, 4х и более одинаковых слогов. Постепенно слоговые цепочки становятся более разнообразными – не только с одинаковыми, но и разнотипными слогами. Во время перехода от доречевой стадии к первым словам в пассивном лексиконе ребенка насчитывается 50-70 слов. Перевод слова из пассивного лексикона в активный зависит от *фактора*, который является доступностью артикуляционной работы, необходимой для произнесения слова. Ребенок удовлетворяется крайне упрощенным и модифицированным в соответствии с его произносительными возможностями звуковым обликом слова.

Ведущим остается *фактор прогматический* – необходимость номинации явления в соответствии с процессом общения. При появлении первых слов лепет приобретает в этот период качественно иной характер, в нем словесно отрабатываются звуковые контуры будущих слов. Меняется отношение ребенка к собственному лепету – он утрачивает прежнюю беззаботность. Так появляются звукоподражательные слова - «*ономатопеи*» как элементы лексической системы [Цейтлин С.Н., 53]. Именно от ономатопей дети постепенно переходят к нормативным словам [Гвоздев Н.А., 24]. На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей. В этот период развития в речи ребенка появляются первые нерасчлененные слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие в основном из

ударных слогов (молоко — моко, собака — бака) [34].

Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово-предложение». В таком слове-предложении не происходит сочетания слов по грамматическим правилам данного языка, звукосочетания не имеют грамматически оформленного характера. Слово не обладает еще грамматическим значением.

Слова-предложения на этом этапе выражают либо повеление (на, дай), либо указание (там), либо называют предмет (киса, ляля) или действие (бай).

Кроме звукоизобразительных элементов, у всякого ребенка в детстве образуется целый набор квазислов, т.е. «как бы слов», звуковой состав которых мотивирован случайными созвучиями, «подкрепленными со стороны» в том или ином значении. Так бывает, если ребенок не умеет произнести нужного ему слова, но жестом указывает на какой-то предмет и произносит некое звукосочетание, а близкие ребенку взрослые, повторяя данное квазислово, дают ребенку соответствующий предмет – они как бы соглашаются на его новое (ненормативное) название [Седов К. Ф.].

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай, Катя ляля). В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи.

Несмотря на то, что к 3,5 — 4 годам предметная отнесенность слова у ребенка приобретает достаточно устойчивый характер, процесс формирования предметной отнесенности слова на этом не заканчивается.

В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова.

Вначале значение слова полисеманлично, аморфно, расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Например, слово «кых» может обозначать в речи ребенка и кошку, и все пушистое (воротник,

меховую шапку), и действие с предметом (хочу погладить кошку). Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение.

В процессе онтогенеза значение слова остаётся неизменным, оно развивается. Исследования показывают, что ребенок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т.е. устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением. Понятийный концептуальный компонент значения слова усваивается ребёнком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

Постепенно ребенок овладевает контекстуальным значением слова. По мнению А. Р. Лурия, первоначально при формировании предметной соотнесенности слова оказывают большое внимание побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе [41].

Развитие связей между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На первых стадиях знакомства со словом ребенок еще не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов. По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, т.к. при обобщении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых.

Федоренко Л. П. также выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу [58]:

Нулевой степенью обобщения являются собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов являются

для них такими же именами собственными, как и имена людей.

1 степень - к концу 2-го года жизни ребенок начинает понимать обобщающие наименования однородных предметов, действий, качеств - имен нарицательных.

2 степень - в возрасте 3 лет у детей идет усвоение слов, обозначающих родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), передающих обобщенно названия предмета, признака, действий и форме имени существительного (полет, плавание, чернота, краснота).

3 степень - к 5 годам дети начинают усваивать слова, которые обозначают родовые понятия (растения: травы, цветы).

4 степень - к подростковому возрасту, дети оказываются способными усваивать и осмысливать слова, такие, как состояние, признак, предметность и т. д.

В литературе отмечается значительные расхождения в отношении объёма словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

Аркин Е.А. рост словаря ребенка характеризует следующими количественными особенностями: 1 год — 9 слов; 1год 6 месяцев — 39 слов; 2 года — 300 слов; 3 года 6 месяцев — 1110 слов; 4 года — 1926 слов.

Цейтлин С.Н. выделяет следующие особенности прироста словаря: в 1 год дети произносят в среднем 3 слова, в 1 г. 3 мес. — 19 слов, в 1 г. 6 мес. — 22 слова, в 1 г. 9 мес. — 118 слов.

Под данным Е.А. Аркина и А.Н. Гвоздева, словарь четырехлетнего ребенка распределялся между различными грамматическими категориями следующим образом: существительные 968 (50,2%), числительные 37 (1,9%), глаголы 528(27,4%), прилагательные 227 (11,8 %), наречия 112 (5,8%), союзы 22 (1,2%), предлоги 15 (0,8%), междометия и частицы 17 (0,9%).

Елисеева М.Б. представляет более подробные сведения о формировании лексики у детей в норме. В 8 – 9 мес. появляются первые

слова в пассивном лексиконе, в 9 – 12 мес. – первые слова в активном лексиконе. К 1 году – от 1 до 5 слов в активе, 30 – 60 слов в пассиве.

От 1 года до 2 лет формируется начальный лексикон:

- протослова – устойчивые вокализации, которые имеют постоянный состав звуков и не основаны на речи взрослого («*фа*» - опасно, горячо; «*ки*» - интересное);

- застывшие фразы – это такие выражения, которые состоят более чем из одного слова. Их ребенок воспринимает и воспроизводит как единое целое («*биютя*» - доброе утро, «*отя*» - вот так).

В этом же возрасте у детей наблюдается значительный разрыв между активным и пассивным словарем. Кроме того происходит распространение сферы использования слова («*дяка*» - ягода и слива, и персик).

От 2 до 3 лет у детей исчезают застывшие фразы и протослова. В данном возрасте начинает уменьшаться разрыв между пассивной и активной лексикой, происходит рост словаря, развитие лексического значения слов, появляются антонимы, синонимы, многозначные слова и лексико – семантические инновации, т.е. слово может заменяться другим словом по ассоциации.

В возрасте от 3 до 7 лет начинает происходить количественный и качественный рост словаря. В речи ребенок использует антонимы, синонимы, усваивает родовидовые отношения, омонимы, многозначность, фразеологизмы, ассоциативные замены (смещение паронимов и антонимов).

Исследователи приводят различные данные о приросте словаря, обобщив результаты можно отметить, что в 3 года ребенок за неделю овладевает 5 новыми словами, в 4 – 10, в 5 лет – 15, в 6 – 20, в 7 – 30 словами.

Лаврентьев А.И., выделил 4 этапа развития системной организации детского словаря:

1. Начальный словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50), который является неупорядоченным.

2. Ситуационный словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы ребенка о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствуют о том, что в его сознании уже формируются некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы (ситуационные поля). Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка называние других элементов этой группы.

3. Тематический - ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Именно организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии.

4. Синонимический. Системная организация словаря ребенка постепенно приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых.

Этапы организации семантических полей у дошкольников 5-6 лет выделены Н.В. Серебряковой (на основании анализа характера вербальных ассоциаций).

1. Характеризуется не сформированностью семантического поля. Ребенок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации и в качестве слов реакций преобладают названия окружающих ребенка предметов. Лексическая системность остается не сформированной. Значение слова включается в значение словосочетаний. Большое место занимают синтагматические ассоциации.

2. Ребенок усваивает смысловые связи слов, значительно отличающихся друг от друга семантикой, но имеют ситуативную, образную связь. Это проявляется в преобладании тематических ассоциаций, которые опираются на определенные образы (представления): дом - крыша, высоко - дерево. Семантическое поле еще структурно не организовано, не оформлено.

3. У ребенка формируются понятия, процессы классификации. В ассоциативном эксперименте на смену образным связям приходят связи между словами семантически близкими, которые отличаются лишь одним дифференциальным, семантическим признаком, что проявляется в преобладании парадигматических ассоциаций (дерево — береза, высоко — низко). Происходит дифференциация структуры семантического поля, наиболее характерными отношениями, которого являются группировки и противопоставление.

Ребёнок старшего дошкольного возраста полностью овладевает речью как средством общения. Им усвоена грамматическая структура предложения: фразовая речь состоит из сложносочинённых и сложноподчинённых предложений из 5-6 слов. В речи активно используют предлоги и союзы. Усвоена звуковая сторона речи. Имеется достаточная речевая активность. Дети данного возраста знают стихи, сказки, легко передают содержание картинки, несложного рассказа или текста. Появляются все падежные формы. Речь становится полноценным средством познания, коммуникации, регуляции поведения.

Лексические средства из-за связей ограниченности не всегда могут выразить новые представления ребенка об окружающей действительности, поэтому он прибегает к словообразовательным средствам. Развитие словообразования у детей с психологическими, лингвистическими, психолингвистическими аспектами рассматривается в тесной связи с изучением словообразования детей, анализом детского словообразования неологизмов (К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович). Механизм детского словотворчества связан с формированием языковых обобщений, явлений генерализации, системы словообразования. Дети осваивают морфологическую систему русского языка. Чуковский К.И. называет этот период «рифмоплётством» и «чепухотворчеством». В эти годы у детей наблюдается увлечение игрой словами, звуками, что поддерживается поощрением окружающих. Дети подолгу болтают бессмысленные наборы

звуков, нередко при этом имитируют чтение книг и газет. Ускоряется темп речи, появляется беглая устная речь. Дети свободно общаются не только с помощью правильно построенных простых предложений, но и сложными предложениями, включая союзы, такие как: потому что, для, если и другие.

Если ребенок не овладевает готовым словом, то он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам. Если это слово не соответствует нормам языка, то взрослый должен внести коррективы в созданное ребенком слово. В случае, если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка.

Результатом отражения и закрепления в сознании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы на единицы (морфемы). Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время несформированности других языковых обобщений [37].

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями слуха

В сурдопедагогике, сурдопсихологии, аудиологии применяется различные классификации детей с нарушениями слуха. Выделяют медицинскую и психолого-педагогическую классификации. Медицинская классификация представлена тремя разными по критериям вариантами. Первый вариант медицинской классификации – *тональная классификация*. В отечественной аудиологии и сурдопедагогике используется в настоящее время международная классификация степеней нарушения слуха:

Таблица 1

Международная классификация степеней нарушения слуха

Потеря слуха в дБ	Степень нарушения слуха
26-40 дБ	Первая степень тугоухости
41-55 дБ	Вторая степень тугоухости:
56-70 дБ	Третья степень тугоухости:
71-90 дБ	Четвертая степень тугоухости
91 дБ и более	Глухота

Классификация коммуникативно-слуховых возможностей лиц с нарушениями слуха представлена в таблице 2:

Таблица 2

Коммуникативно-слуховые возможности лиц с нарушениями слуха

Степень потери слуха в дБ	Качество слухового восприятия	Доступность самостоятельного общения
Первая степень тугоухости: 26-40дБ	Слышит разборчиво разговорную речь до 3-6 м	Доступно
Вторая степень тугоухости: 41-55 дБ	Слышит разборчиво разговорную речь до 1-3 м	Доступно
Третья степень тугоухости: 56-70 дБ	Слышит разборчиво громкую речь у уха	Затруднено
Четвертая степень тугоухости: 71-90 дБ	Слышит неразборчиво крик у уха	Нарушено
Глухота: более 91 дБ	Не слышит	Недоступно

Классификация глухих детей по объему воспринимаемых частот представлена в таблице 3:

Таблица 3

*Классификация глухих детей
по объему воспринимаемых частот*

1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
воспринимают только самые низкие частоты: 128-256 Гц не различают гласные, согласные звуки, слова	воспринимают самые низкие и низкие частоты: до 512 Гц различают звуки о, у, не различают остальные гласные, согласные звуки, слова	Воспринимают самые низкие, низкие и средние частоты: до 1024 Гц различают звуки о, у, ы, а, не различают остальные гласные, согласные звуки, слова	воспринимают широкий диапазон частот: до 2048 Гц и выше различают все гласные звуки, дифференцируют принадлежность к группе согласных, различают знакомые слова

К третьему варианту медицинской классификации относятся типы нарушений слуха, выделяемые по критерию «нарушенный механизм преобразования звуковых сигналов». Классификация типов нарушений слуха представлена в таблице 4 (В. З. Базоев, В. А. Паленный, Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко, И. В. Королева):

Таблица 4

Классификация типов нарушений слуха

Тип нарушения	Характеристика
<i>Кондуктивная глухота (тугоухость)</i>	обусловлена поражением звукопроводящего аппарата в наружном и среднем ухе. Чаще всего в наружном ухе причиной расстройства являются недоразвитие слухового прохода, различные повреждения барабанной перепонки; в среднем ухе – снижение по разным причинам подвижности слуховых косточек.
<i>Нейросенсорная глухота (тугоухость)</i>	обусловлена поражением звуковоспринимающего аппарата, а именно: повреждением волосковых клеток в улитке, других структур улитки; поражением по разным причинам слухового нерва. приобрел обобщенный характер и обозначает две группы расстройств: сенсоневральную глухоту (тугоухость) и слуховую нейропатию.
<i>Сенсоневральная глухота (тугоухость)</i>	вызвана повреждением волосковых клеток в улитке, атрофией спирального ганглия, повреждением (отмиранием) слухового нерва вследствие рассмотренных выше причин.
<i>Слуховая нейропатия</i>	выявлена недавно. Она состоит в том, что резко нарушено восприятие (разборчивость) речи при явной сохранности наружных волосковых клеток улитки и слухового нерва. Предполагается, что в отличие от сенсоневральной глухоты (тугоухости) у этих пациентов либо нарушен механизм передачи нервных сигналов между рецепторами улитки и слуховым нервом; либо нарушена синхронизация проведения нервного возбуждения волокнами слухового нерва.

Сведения о месте нарушения слуха используют в своей работе врачи-отоларингологи для проведения лечебных или хирургических мероприятий, в том числе для назначения кохлеарной имплантации; сурдотехники для адекватного подбора индивидуальных слуховых аппаратов.

Данные всех видов медицинской классификации отражаются в личном деле ребенка, являются официальным документом, который рассматривается в психолого-медико-педагогической комиссии, также находится в поликлинике и образовательном учреждении; является основанием для

выделения бесплатного слухового аппарата местным отделением медико-социальной экспертизы для назначения инвалидности по слуху.

Классификацией, которая определяет особенности коррекционно-компенсирующего обучения лиц с нарушениями слуха, является *психолого-педагогическая классификация*. В основе данной классификации лежит комплексный критерий, состоящий из трех показателей: степень потери слуха, время потери слуха, уровень развития самостоятельно возникшей речи. Данная классификация представлена в таблице 5 (Р. М. Боскис) [9]:

Таблица 5

Психолого-педагогическая квалификация нарушений слуха

Нарушение слуха	Характеристика
<i>Глухие (ранооглохшие) дети</i>	Это дети с врожденной глухотой или потерявшие слух до начала или в разгар сензитивного речевого периода. Остатков их слуха (напомним, что количество тотально глухих детей не превышает 2% от общего числа глухих детей) оказалось недостаточно для спонтанного (самостоятельного) формирования словесной речи. Словесная речь возникает у них только в условиях специального обучения. Согласно современной терминологии таких детей обозначают как <i>долингвальные</i> .
<i>Глухие (позднооглохшие) дети</i>	Это дети, у которых стойкий тяжелый дефект слуха (глухота) возник после окончания сензитивного речевого периода, т.е. после 4-5 лет и далее. В этих условиях словесная речь уже сформирована, а развитие мышления приближено по своему уровню к слышащим сверстникам. Этим детям, которых еще называют <i>постлингвальными</i> , они нуждаются в специальной педагогической поддержке, а именно: в профилактике деградации, распада словесных навыков, в обучении чтению с губ и, если говорить о жизненной перспективе позднооглохших, – в присоединении к субкультуре неслышащих.
<i>Слабослышащие (тугоухие) дети</i>	Это дети с частичным нарушением слуха, врожденным или приобретенным до начала или в разгар сензитивного речевого периода.

К слабослышащим относятся дети с очень большими различиями в области слухового восприятия. Слабослышащим считается ребенок, если он начинает слышать звуки громкостью от 20 - 50 дБ и больше (тугоухость первой степени) и если он слышит звуки только громкостью от 50 - 70 дБ и больше (тугоухость второй степени). Остатки слуха дают им возможность спонтанно (самостоятельно) овладеть словесной речью хотя бы в

минимальной степени. В зависимости от уровня, достигнутого речевого развития, слабослышащих можно поделить на 2 группы.

Первая – дети с минимально развитой речью, имеющие в лексическом запасе один-два десятка слов, с грубыми нарушениями фонетического и грамматического характера.

Вторая – дети с относительно развернутой фразовой речью, с относительно неглубокими нарушениями фонетического и грамматического оформления речи.

Значительную часть знаний об окружающем мире нормально развивающийся ребенок получает через слуховые ощущения и восприятия. Дети с нарушениями слуха лишены таких возможностей, или они крайне ограничены. Это затрудняет процесс познания и оказывает отрицательное влияние на формирование других ощущений и восприятий. Очень важными в процессе познания окружающего мира становятся двигательные, осязательные, тактильно-вибрационные ощущения.

По исследованиям Т.В. Розановой, память детей с нарушениями слуха имеет ряд особенностей. Значительно интенсивнее, чем у нормально слышащих детей, меняются представления (происходит потеря отчетливости, яркости воспроизведения объекта, уменьшение размеров, перемещение в пространстве отдельных деталей объекта, уподобление предмета другому, хорошо известному). Запоминание находится в тесной зависимости от способа предъявления материала, поэтому у детей затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала – слов, предложений и текстов. Специалисты отмечают, что особенности словесной памяти детей с нарушениями слуха находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития.

Специфические особенности воображения детей с нарушениями слуха обусловлены замедленным формированием их речи и абстрактного мышления. Воссоздающее воображение играет важную роль в когнитивной деятельности в этой категории детей. Его развитие затрудняется

ограниченными возможностями ребенка к усвоению социального опыта, бедностью запаса представлений об окружающем мире, неумением перестраивать имеющиеся представления в соответствии со словесным описанием.

Исследование творческого воображения глухих и слабослышащих детей также показывает наличие ряда особенностей, связанных с недостаточным объемом информации об окружающем мире. Изучение творческого воображения глухих и слабослышащих детей также показывает ряд особенностей, связанных с недостаточным объемом информации об окружающем мире.

Особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью. Это наиболее ярко можно проследить в развитии вербально-логического мышления. При этом наглядно-действенное и образное мышление глухих и слабослышащих обучающихся имеют свои особенности. Нарушение слуха влияет на формирование мыслительных операций, что приводит к трудностям в использовании теоретических знаний в практической деятельности. Обучающимся данной категории необходимо большее количество времени для осмысления полученных знаний, чем его слышащим сверстникам.

Умственное развитие нормально развивающегося ребенка опирается на речь. У ребенка с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи и компонентов языка (лексика, грамматическая структура, фонетическая структура). Поэтому у детей, которые страдают глубокими нарушениями слуха, в общем уровне развития отстает от своих сверстников. На основе нарушений устной речи у ребенка возникают расстройства на письме, которые проявляются в форме различных дисграфий и аграмматизмов. При полной потере слуха речь ребенка формируется только в условиях специального обучения и с помощью вспомогательных средств – мимико-жестовой речи, тактильной, чтения с губ.

В соответствии с общими закономерностями психического развития личности данной категории детей формируется в процессе общения со сверстниками и взрослыми в процессе усвоения социального опыта.

Нарушения или полная потеря слуха приводят к трудностям в общении с окружающими людьми, замедляют процесс усвоения информации, обедняют опыт детей и отражаются на формировании их личности. Слышащие дети значительную часть социального опыта усваивают спонтанно, дети с нарушениями слуха в этом отношении ограничены.

Трудности общения и особенности отношений с обычными детьми могут привести к формированию определенных отрицательных черт личности, таких как агрессия, изоляция.

Таким образом, дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся степенью и характером нарушения слуха; временем, в котором произошло нарушение слуха; уровнем речевого развития, наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии.

1.4. Особенности формирования лексики у обучающихся с нарушениями слуха

Для слабослышащих в большинстве случаев характерно недоразвитие всех компонентов, таких как: речевая система, охватывающая лексику, грамматику, фонетику. Неполноценность восприятия слов на слух приводит к бедности и искаженности словарного запаса, к ограниченности значений слов, даже употребляемых в речи.

Можно отметить основные особенности словаря ребенка: отсутствие обобщающих понятий (транспорт, посуда, животные и т. д.); смешивание названий целого предмета и его частей, наблюдается взаимозамещение названий предметов и действий (например: рисовать - карандаш;

раскладушка - лежать и т.п.); отмечаются затруднения в усвоении служебных слов и слов с отвлеченным значением. Неточности слухового восприятия слов, в особенности их окончаний, суффиксов и приставок препятствует вычленению грамматических форм слова, усвоению грамматических связей между словами. Грубые нарушения проявляются по-разному: от употребления только однословных предложений до развернутой фразы с ошибками в падежах, родовых, числовых, временных согласованиях, в употреблении предложных конструкций («Матык мат» вместо Мальчик бросил мяч).

Не услышав безударного начала или конца части слова, дети либо бросают их, либо используют искаженным способом («купаются» вместо того, чтобы купаться). В речи у детей отмечаются многочисленные ошибки в произношении звуков, в произношении слов, фонетически похожих, но по смыслу (песочный носок).

Ограниченная лексика и отсутствие владения грамматической системой языка влечет за собой ограниченность в понимании того, что читается. В случае выраженной и ранней потери слуха у детей развитие словарного запаса настолько нарушено, что многие из них при поступлении в образовательную организацию, владеют лишь несколькими лепетными звуками и отдельными словами. Тем не менее, при менее тяжелой потере слуха лексическая сторона речи у слабослышащих обычно нарушена в меньшей степени.

В основе недоразвития словарного запаса лежит невозможность дифференцированного восприятия на слух близких по звучанию слов и нечеткость (или полная невозможность) восприятия безударных частей слова, каковыми в русском языке чаще всего являются окончания, суффиксы и приставки. Слабослышащий ребенок способен воспринять на слух лишь ударную (чаще — корневую) часть слова, что приводит к «усеченности», неотчетливости и недостаточной устойчивости слуховых его образов,

которые не могут служить полноценной основой для формирования лексической стороны речи.

Исследователи (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина и др.) отмечают ограниченность в словарном запасе. Данные исследования показывают, что 27,7% слабослышащих обучающихся дают свыше 80% правильных ответов при назывании обиходных предметов, действий, названий признаков предметов. Особая проблема для детей с нарушениями выявляется в усвоениях слов с отвлеченным значением служебных слов, которые нередко состоят из одного согласного звука, поэтому они опускаются детьми. Ограниченность словарного запаса приводит к неточному употреблению слова, к расширению их значения. Из имеющихся причин слово «стол» в речи слабослышащего ребенка может обозначать и стул, и табурет, и кресло, и садиться, поскольку в его словарном запасе имеется лишь это слово.

У данной категории детей можно проследить неточности в использовании слов, которые выражаются в замене одного слова другим словом. Исследователи (Р. М. Боскис) отмечают характерные семантические подстановки слов:

1. Обучающиеся употребляют характерный признак вместо всего предмета (например: «борода» вместо дедушка или «вода» вместо кран).
2. Обучающиеся называют другой предмет, который ситуационно связанный с данным предметом («клей» или «краска» вместо кисточка).
3. Обучающиеся называют общую ситуацию вместо предмета (например: «заболела», «аптека», «болит» вместо термометр).
4. Обучающиеся называют предмет, который сходен по назначению (например: «замок» или «ключ» вместо крючок).
5. Обучающиеся называют предмет, который внешне похож с данным предметом (например: «кисточка» вместо метла).

6. Обучающиеся называют действие, которое может быть связано с данным предметом (например: «садиться» вместо стул).

7. Обучающиеся используют перифраз для обозначения предмета (например: «дверь закрывают» вместо крючок).

Для всех приведенных случаев характерна полная замена лексического значения слова, которая основана на их семантической общности.

Коровин Г. К. отмечал, что у обучающихся прослеживается смешение частиц, но при этом сохраняется корневая часть слова, это можно объяснить не только семантическими, но и фонетическими сходствами слов. Например:

1. Обучающиеся смешивают приставки (Например: «Вова доказал (показал) ему дом»).

2. Обучающиеся опускают приставки (Например: «Мы держали (одержали) победу в соревнованиях»).

3. Обучающиеся опускают приставки (Например: «А теперь вступай (ступай) домой»).

4. Обучающиеся допускают суффиксальные ошибки (Например: «Врач вниманительно (внимательно) осматривал ребенка»).

Данные ошибки в заменах одного слова другим словам можно объяснить бедностью словарного запаса, недостаточным пониманием грамматических значений слов, из-за этого у слабослышающего ребенка отсутствуют нужные ему в той или иной ситуации более подходящие слова.

Также отмечают грубые искажения звуко-слоговой структуры слов из-за недифференцированности их восприятия на слух. Данный вид нарушений типичен для обучающихся младшего звена, в основном в безударных частях слова, где возможно потеря некоторых звуков (особенно при наборе согласных), вставка дополнительных звуков или их смесь. Обучающиеся опускают окончания слов (например: «табира» вместо собирает), а нередко сохраняют лишь ударную часть слова (например: «ко» вместо молоко).

У данной категории детей имеются нарушения грамматического строя речи. Усвоение правильных грамматических форм слова препятствует неточность слухового восприятия его окончаний, являющихся одним из основных средств выражения связей между словами в русском языке, и невозможность восприятия на слух многих предлогов, также выражающих эти связи. Большая часть слабослышащих долгое время не овладевает фразовой речью, их речь состоит из не связанных между собою слов. У слабослышащих обучающихся наблюдаются ошибки в согласованиях слов (например: «В лесу слышались пение птиц»), неправильное употребление падежных окончаний (например: «Он лежал в палатку»), пропуски предлогов (например: «Все лицо морщинках»), употребление лишних предлогов (например: «Друзья ушли в куда-то далеко»), употребление сложных предложений остается ограниченной даже в старшем звене.

Работа по формированию правильной речи у слабослышащих детей должна носить систематический характер и начинаться сразу же с момента выявления нарушения слуха.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

1. Большинство исследователей рассматривают лексику как одну из основных подсистем языка, основными элементами которого являются слова, связанные единой структурой многочисленных типов ассоциативных и семантических связей. В связи с этим существует множество определений слова как лингвистического понятия. Изучение слова в его системных отношениях стало одним из основных направлений современной лексикологии. Вопросу развития лексики ребенка посвящено большое количество исследований, в которых данный процесс освещается в различных аспектах: психофизиологическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Дж. Миллер, В. Штерн, Н.И. Жинкин, Е.Н. Винарская, М.М. Кольцова, Г.Л. Розенгарт-Пупко и др.

2. У ребенка формируется лексическое значение слова, благодаря предметной отнесенности у ребенка должно формироваться лексическое и грамматическое значение. Лексическое значение слова уточняется на уровне словосочетаний, предложений. Слова несут грамматические признаки. Если слово выпадает из системы грамматических понятий, то остается лексическое (предметное) значение. Системная лексика это формирование словаря через: 1) образование представлений о предмете (цвет, форма, величина), его функциональное назначение; 2) по ситуации формирование системной лексики (например- умывание - вода, мыло, полотенце); 3) при формировании словообразования (морфологические объединения) (по суффиксам, окончаниям, корню, приставки, логическим группировкам); 4) по звуковому приему объединения по рифме (кошка, мошка); 5) синонимия и антонимия. Таким образом, потоки слов формируют спонтанно системную лексику. Формирование системной лексики создает основу для спонтанного словаря, а семантические поля эти слова хранят упорядоченно и организованно по типу противопоставлений.

3. Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся степенью и характером нарушения слуха; временем, в котором произошло нарушение слуха; уровнем речевого развития, наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии.

4. Для слабослышащих в большинстве случаев характерно недоразвитие всех компонентов, таких как: речевая система, охватывающая лексику, грамматику, фонетику. Не полноценность восприятия слов на слух приводит к бедности и искаженности словарного запаса, к ограниченности значений слов, даже употребляемых в речи. У данной категории детей можно проследить неточности в использовании слов, которые выражаются в замене одного слова другим словом. Отмечаются характерные семантические подстановки слов: обучающиеся употребляют характерный признак вместо всего предмета, называют другой предмет, который ситуационно связанный с

данным предметом, называют общую ситуацию вместо предмета, называют предмет, который сходен по назначению, называют предмет, который внешне похож с данным предметом, называют действие, которое может быть связано с данным предметом, используют перифраз для обозначения предмета. Для всех приведенных случаев характерна полная замена лексического значения слова, которая основана на их семантической общности. У обучающихся прослеживается смешение частиц, но при этом сохраняется корневая часть слова, это можно объяснить не только семантическими, но и фонетическими сходствами слов. Данные ошибки в заменах одного слова другим словам можно объяснить бедностью словарного запаса, недостаточным пониманием грамматических значений слов, из-за этого у слабослышащего ребенка отсутствуют нужные ему в той или иной ситуации более подходящие слова.

Также отмечают грубые искажения звуко-слоговой структуры слов из-за недифференцированности их восприятия на слух. Данный вид нарушений типичен для обучающихся младшего звена, в основном в безударных частях слова, где возможно потеря некоторых звуков (особенно при наборе согласных), вставка дополнительных звуков или их смесь. Обучающиеся опускают окончания слов, а нередко сохраняют лишь ударную часть слова.

У данной категории детей имеются нарушения грамматического строя речи. Усвоение правильных грамматических форм слова препятствует неточность слухового восприятия его окончаний, являющихся одним из основных средств выражения связей между словами в русском языке, и невозможность восприятия на слух многих предлогов, также выражающих эти связи. Большая часть слабослышащих долгое время не овладевает фразовой речью, их речь состоит из не связанных между собою слов. У слабослышащих обучающихся наблюдаются ошибки в согласованиях слов, неправильное употребление падежных окончаний, пропуски предлогов,

употребление лишних предлогов, употребление сложных предложений
остается ограниченной даже в старшем звене.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация констатирующего этапа исследования

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе ГКОУ СО "Екатеринбургская школа-интернат № 13, реализующая адаптированные основные образовательные программы" г. Екатеринбурга.

Целью нашего исследования явилось изучение системной лексики у обучающихся младшего школьного возраста с нарушением слуха.

В исследовании приняло участие 12 детей с нарушением слуха в возрасте от 8 до 10 лет.

В целях конфиденциальности имена испытуемых были изменены. Возраст детей указан на момент исследования.

Характеристика детей, задействованных в констатирующем этапе исследования

1. Лиза (9 лет). Диагноз: двусторонняя хроническая тугоухость справа - III степени справа, IV степени - слева;
2. Анна (8 лет). Диагноз: двусторонняя сенсоневральная тугоухость II степени справа, III степени слева;
3. Катя (10 лет). Диагноз - 3 степень тугоухости на правое ухо, глухота на левое ухо; Кохлеарная имплантация на правое ухо.
4. Настя (9 лет). Диагноз: сенсоневральная тугоухость III степени справа, II степени слева;
5. Ксюша (9 лет). Диагноз: двусторонняя сенсоневральная тугоухость III степени справа, II степени слева;
6. Максим (10 лет). Диагноз - двусторонняя сенсоневральная тугоухость III степени справа, IV степени слева;
7. Алеша (8 лет). Диагноз - двусторонняя врожденная глухота IV степени;

8. Кристина (9 лет). Диагноз - двусторонняя хроническая тугоухость справа - III степени справа, IV степень слева;

9. Иван (8 лет). Диагноз - 3 степень тугоухости на правое ухо, глухота на левое ухо; Кохлеарная имплантация на правое ухо.

10. Кирилл (9 лет). Диагноз - двусторонняя хроническая тугоухость справа - IV степени справа, III степень слева;

11. Антон (9 лет). Диагноз - двусторонняя врожденная глухота III степени;

12. Люда (9 лет). Диагноз: двусторонняя сенсоневральная тугоухость III степени справа, II степени слева;

13. Вова (8 лет). Диагноз - 3 степень тугоухости на правое ухо, глухота на левое ухо; Кохлеарная имплантация на правое ухо.

14. Юля (9 лет). Диагноз: сенсоневральная тугоухость III степени справа, II степени слева.

2.2. Методики констатирующего эксперимента

Материалы для исследования подбирались с учетом возрастных возможностей детей и требований образовательной программы. При составлении схемы обследования мы руководствовались методическими рекомендациями О.Б. Иншаковой, З.А. Репиной, Р.А. Лурия, Р.Е. Левиной, Н.М. Трубниковой, Г. В. Чиркиной [32, 41, 45, 51].

Все задания предъявлялись индивидуально, в знакомой им обстановке.

В ходе констатирующего эксперимента были собраны и проанализированы данные по следующим разделам:

1. Анамнестические данные;
2. Состояние речи: звукопроизношение и просодической стороны;
3. Состояние фонематических процессов;

4. Обследование понимания речи;
5. Обследование пассивного и активного словаря;
6. Обследование грамматического строя речи;
7. Обследования семантических полей.

Задачи ассоциативного эксперимента.

1. Изучить «хранилище», объем словаря обучающихся.
2. Исследовать, каким образом идет отбор слов из долговременной памяти.

Результаты полученных в ходе эксперимента данных были проанализированы по количественным и качественным показателям. Для проведения анализа нами была введена балльная система оценки качества выполнения заданий.

2.3. Анализ результатов изучения особенностей системной лексики у обучающихся второго класса с нарушениями слуха

Анализ результатов изучения медико-педагогической документации

Логопедическое обследование каждого ребенка начиналось со сбора общих сведений и анамнестических данных. За основу были приняты приемы обследования, предложенные Р.Е. Левиной.

Результаты изучения медико-педагогической документации представлен в таблице 6 Приложении 2.

Анализ данных, представленных в таблице 6, позволил нам сформулировать следующие выводы. У 100% обучающихся имелись осложнения в различные периоды развития. У всех обучающихся анамнез отягощен, так в период беременности у пяти женщин отмечался токсикоз I или II половины беременности; хронические заболевания матери (заболевания почек, сердечно-сосудистые, эндокринные); угроза выкидыша

на ранних и более поздних сроках было отмечено у двоих женщин.

У двоих матерей роды были преждевременные, одной женщине было сделано кесарево сечение; стимулирование родовой деятельности было отмечено у троих женщин; у троих женщин наблюдалась асфиксия плода, а у двоих – гипоксия плода, обвитие пуповиной было у одного ребенка.

Обучающиеся перенесли простудные заболевания ОРЗ, ОРВИ, переболели ветряной оспой, пневмонией, хроническая ангина.

Изучение анамнестических данных показало, что у всех детей имелись осложнения в различных периодах развития. Из таблицы видно, у 100% анамнез отягощен различной натальной и постнатальной патологией.

Результаты обследования звукопроизношения и просодической стороны

Результаты обследования звукопроизношения и просодики представлены в таблице 7 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблиц 7, позволил нам сформулировать следующие выводы, что у 100% обучающихся имеются нарушения звукопроизношения и просодической стороны.

Данные по нарушениям звукопроизношения представлены на рисунке.

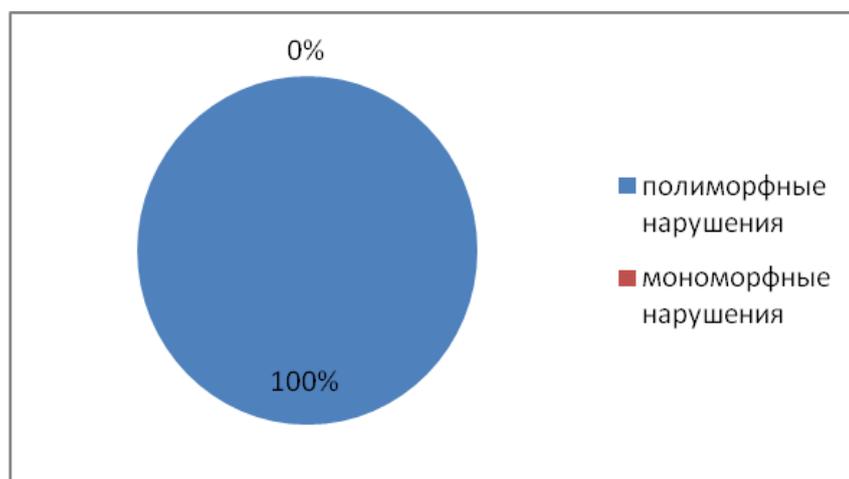


Рис. 1. Распределение дефектов звукопроизношения на полиморфное и мономорфное нарушение

У 100 % обучающихся преобладает полиморфное нарушение звукопроизношения, т.е. нарушены звуки их двух и более фонетических групп.

У обучающихся преобладает фонологический дефект: у всех детей отмечаются замены согласных и гласных звуков. Также встречается антропофонический дефект: отмечается горловое произношение звуков [Р] и [Рь], отмечается межзубное произношение звуков [С], [Сь], [З], [Зь].

Результаты обследования фонематических процессов

Результаты обследования фонематического слуха представлены в таблице 8 в Приложении 2.

Анализ данных представленных в таблиц 8, позволил нам сформулировать следующие выводы, что у 100% детей функции фонематического слуха сформированы недостаточно.

Данные обследования звукопроизношения и фонематического слуха практически совпадают. И в звукопроизношении, и в фонематическом слухе дефектными являются одни и те же звуки, нарушены одни и те же группы звуков: свистящие, шипящие, соноры, гласные, аффрикаты. Трудности у 100% обучающихся вызвало задание на придумывание слов со звуком.

Низкий балл (1,7) по данному обследованию показал Алексей и Кирилл, а высокий балл показала Аня (2,6 балла).

Результаты обследования фонематических восприятия

Результаты обследования фонематического восприятия представлены в таблице 9 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблиц 9, позволил нам сформулировать следующие выводы, что у 100% детей функции фонематического восприятия сформированы недостаточно. Наибольшую трудность вызвало задание по определению последовательности звуков в словах, средний балл по заданию составил 1,6. У 100% обучающихся возникли трудности по определению последовательности звуков в словах

(1,6 баллов по заданию), а также у 90 % обучающихся возникли трудности с определением количества звуков в словах (1,9 баллов по заданию).

Самый высокий балл по предложенному заданию составил 2,2 (задания на выделение ударного звука).

Низкий балл (1,2балла) по данному обследованию показал Алексей и Кирилл, а высокий балл показала Аня (2,5 балла).

Результаты обследования слоговой структуры слова

Далее мы обследовали слоговую структуру слова, т.к. неправильное произношение слов не ограничивается дефектами звукопроизношения. Часто встречаются и нарушения слоговой структуры слова, поэтому обследуется умение произносить слова различной слоговой сложности. При этом ребёнку сначала предлагаются для называния предметные картинки, затем мы называем слова для отраженного произношения. Предлагаются односложные слова с закрытым слогом, со стечением согласных в конце слова, двухсложные слова из 2 прямых открытых слогов, трехсложные слова со стечением согласных, четырехсложные слова и многосложные слова из сходных звуков.

Результаты обследования слоговой структуры слова представлены в таблице 10 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблице 10, позволил нам сформулировать следующие выводы, у всех (100%) обучающихся эти задания вызвали затруднение. Отмечаются затруднения в произнесении многосложных, малоупотребительных слов; слов со стечением согласных. В процессе выполнения задания отмечалось упрощение, сокращение, перестановки, опускание, замена звуков и слогов. Например: аквариум – «акварию», водопроводчик - "вапровочик", парикмахерская - "палиахская", "колбаса – кобалса", "сковорода – соквояшка". Нарушали последовательность слогов: сковорода - «скоровода».

Подобные ошибки были зафиксированы у всех обучающихся.

Таким образом, слоговая структура у обследуемых детей сформирована недостаточно.

Результаты обследования грамматического строя речи

Результаты обследования грамматического строя речи представлены в таблице 11 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблице 11, позволил нам сформулировать следующие выводы, что у всех (100%) обучающихся возникли трудности при составлении рассказа по картинке, а также сложности вызвало задание на составление предложений по опорным словам. Во всех случаях имеется аграмматизм в согласовании и управлении. Отмечается бедность предложений, неточности при пересказе. Рассказы у обучающихся были не логичными и не связными, нет четкого и логичного перехода от одного момента рассказа к другому. Прослеживались нарушения согласования и управления между членами предложения.

При обследовании навыка словоизменения выяснилось, что ни один ребёнок не смог полностью выполнить задание. Обучающиеся совершали ошибки в образовании уменьшительно - ласкательной формы («ковёрчик», гнездечко, ведерочко», травочка, головочка, воробейчик), ошибки в образовании прилагательных от существительных («Снег - снеговой»). Ошибки в согласовании прилагательных с существительными (красный яблоко, зеленый огурцы). При образовании форм родительного падежа множественного числа существительных, образовывали существительные: деревьев, кустов, цветов. В данном задании и встречались ошибки: роты, окна, хлебы. При употреблении предлогов заменял предлог "в" на "на", "из" на "со". При преобразовании единственного числа имен существительных во множественное число, смогли правильно преобразовать слова: стул, лоб ухо, дерево, с остальными словами не справился (глазы, левы). При образовании форм родительного падежа множественного числа существительных правильно преобразовал слова: деревьев, грибов. Ошибки в употреблении предложно-падежных форм (карандаш упал из стола, на столу).

Низкий балл (1,1 балла) по данному обследованию показал Алеша и Кирилл, а высокий балл показала Аня (1,8 балла).

Результаты обследования пассивного словаря обучающихся и понимания обращенной речи

Результаты обследования пассивного словаря представлены в таблице 12 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблиц 12, позволил нам сформулировать следующие выводы, недоступным для обучающихся оказалось понимание сложных конструкций. Средний балл по этому заданию составил 1,2 балла.

Затруднения вызвало задание: «Я сделал зарядку после того, как умылся. Что я сделал сначала?». 100% обучающихся либо не отвечали на вопрос, либо отвечали неверно. Лишь 1 обучающийся смог правильно ответить на поставленный вопрос, но только с помощью логопеда или после повторения задания.

Низкий балл (1,4 балла) по данному обследованию показал Алеша и Кирилл. Обучающимся были недоступны задания, требующие показать совершаемое и совершенное действие, показать действия, обозначаемые словами, отличающимися приставкой. Кроме этого, обучающиеся не понимали конструкций с предлогом и сложных инструкций. Высокий балл по заданию показала Аня (2,3 балла).

Лучше всего обучающиеся справились с заданием по показу предмета по функционалу. Средний балл по заданию составил 2,2 балла.

Анализ результатов обследования активного словаря обучающихся

Обследование активного словаря состояло из обследования словаря имен существительных, обследования имен прилагательных, обследования глаголов.

Результаты обследования словаря имен существительных

Результаты обследования словаря имен существительных представлены в таблице 13 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблице 13, позволил нам сформулировать следующие выводы, словарный запас детей ограничен, наблюдаются затруднения в подборе обобщающих слов понятий. Дети допускали ошибки в замене обобщающего понятия словами конкретного значения (посуда – тарелка, цветы - ромашки). Средний балл по заданию составил 1,7 баллов.

50% обучающихся справились с заданием с помощью логопеда на перечисление времен года и определение их последовательности. Чаще всего обучающиеся путали осень и весну, но после объяснения признаков осени и весны, обучающиеся исправляли свои ошибки.

Часть детей справились с заданием на называние детенышей животных. С данным заданием не справились 3 обучающихся (Алеша, Кристина, Кирилл). Максим назвал только самых часто употребляемых в речи названий детенышей (котенок и щенок).

Низкий балл (1,5 балла) по данному обследованию показали Алеша, Кирилл, Кристина. А высокий балл по обследованию получила Аня, Люда и Ксюша (2,5 балла).

Таким образом, при выявлении умения называть обобщающие слова, детенышей животных, образовывать уменьшительно-ласкательные существительные, у всех обучающихся наблюдались многочисленные затруднения, проявляющиеся в незнании обобщающих слов, замена их словами конкретного значения, невозможности подбора и образованию нужного слова, либо неправильном подборе и образовании слов.

Результаты обследования словаря имен прилагательных

Анализ результатов обследования словаря имен прилагательных представлен в таблице 14 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблице 14, позволил нам сформулировать следующие выводы, у 100% обучающихся имеют ограниченный запас имен прилагательных. 90% обучающихся справились с заданием на определении и названии цвета и оттенков. 10% обучающихся (Алеша) выполнил задание с помощью логопеда. Назвал голубой цвет синим.

Самым сложным для детей оказалось задание по подбору синонимов и антонимов (1,5 баллов) обучающиеся совершали ошибки («большой - не большой», «широкий - узкий»).

При обследовании относительных и качественных прилагательных обучающиеся (Алеша, Кирилл) допускали ошибки в окончаниях прилагательных («Дерева высокий») или вовсе неправильно подбирали его («река - большая»).

Низкий балл (1,3 балла) по данному обследованию показал Алеша и Кирилл. А высокий балл по обследованию получила Аня (2,5 балла).

Результаты обследования словаря глаголов

Анализ результатов обследования словаря глаголов представлен в таблице 15 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблице 15, позволил нам сформулировать следующие выводы, у 100% обучающихся имеют ограниченный запас глаголов.

50% обучающихся справились с заданием на называние действий по профессии, 25% справились с данным заданием, 25% обучающихся не справились с заданием. У обучающихся оказался мал запас слов обозначающих действие. Обучающиеся испытывали затруднение при использовании глаголов например: на вопрос «Что делает повар?» обучающиеся отвечали «кушает», и только 10% обучающихся ответили «готовит»; вместо «почтальон разносит почту» говорили «ложит газету». На 100% в полном объёме с этим заданием не справился никто из обучающихся.

50% обучающихся справились с заданием на определение голоса

животных. 25% справились с данным заданием, 25% обучающихся не справились с заданием. В данном задании Алеша использовал звукоподражание. Кристина сказала, что «корова мукает, кошка мяукает, мышка пипикает».

Наименьшие затруднения вызвало у детей задания на определение способа передвижения разных животных. 60% обучающихся безошибочно справились с заданием. 30% обучающихся справились с заданием с помощью логопеда. В данном задании Алеша сказал, что «червяк ходит». Также от обучающихся были получены ответы: «кузнечик стрекочет», «щука воде», «еж ходит».

Хуже всего обучающиеся справились с заданием на называние близких по значению действия. Средний балл по заданию составил 1,7.

Низкий балл (1,4 балла) по данному обследованию показал Алеша и Кирилл. А высокий балл по обследованию получила Аня, Люда, Ксюша (2,4 балла).

Проведя обследование объёма активного словаря, мы можем сделать вывод, о том, что активный словарный запас ограничен.

Результатов обследования семантических полей у обучающихся

Для проведения ассоциативного эксперимента испытуемым предлагается набор слов-стимулов, состоящих из 8 существительных, 8 глаголов, 8 прилагательных, 4 наречий и 2 числительных.

Результаты обследования семантических полей представлены в таблице 16 (см. Приложение 2).

Анализ обследования показал, что у 100 % обучающихся страдают все функции речи, особенно предикативная. Например, Алеша вспомнил только 1 глагол «строят» к ассоциату «ребята», а Аня вспомнила 10. Глаголы, полученные в результате обследования, крайне однообразны: часто в качестве ассоциат на один и тот же стимул разные обучающиеся называли одинаковые глаголы или просто изменяли форму глагола-стимула

(«рисовать-рисую», «помогать-помогают», «любить-люблю»), что свидетельствует об ограниченном числе или отсутствии у них валентностей.

У обучающихся наблюдалось частое употребление имен существительных с конкретным значением слова выражающие значение целого и части. Максим, на ассоциат «кошка»- отвечал «хвост, лапы, когти», Кристина на ассоциат «машина»- отвечала «стекло, руль, колесо, багажник». Как правило все названные предметы это предметы, встречающиеся в быту, или окружающие обучающегося в момент обследования.

Также у обучающихся низкий уровень выполнения заданий с прилагательными. Например, на слово «синий» обучающиеся подобрали слова цвета - «зеленый, красный, голубой и т. д.».

У обучающихся вызвало затруднения в задании с наречиями, а особенно слова «плохо, хорошо, быстро, долго». У Алеши нет ни одного наречия, а Аня придумала 6 слов («тепло, мало, красиво, близко, медленно» и т.д.).

Числительные обучающиеся чаще всего называли по подобию слов-ассоциат («семь - восемь», «двадцать пять – двадцать шесть»). У одного обучающегося (Максима) возникли случайные связи: на ассоциат «два» он ответил «плохо».

Период реакции на слово-стимул у обучающихся разнообразен. Но в основном гораздо длителен. Так Катя очень долго думала над ответами,, Максим проявлял большой интерес к заданиям, но быстро утомлялся.

У обучающихся имеются нарушения в формировании лексической системности, организации семантических полей, в качественном своеобразии этих процессов. Что касается соотношения синтагматических и парадигматических реакций, то наблюдается преобладание первых над вторыми. Парадигматические ассоциации составляют лишь 27% от общего количества полученных реакций. Это свидетельствует о том, что процесс

выделения ядра (центра) и периферии семантического поля у исследованных детей еще не сформированы.

Анализ полученных парадигматических ассоциаций показал, что в большинстве случаев, они носят характер аналогии, сходства (кошка – собака, стол – стул, лето – весна), часто встречаются слова, выражающие отношения целого и части («машина – руль, колесо, стекло, сиденье»), встречаются случайные связи («любить – зелёная»). И лишь некоторые ассоциации возникают на основе значений противопоставления «добрый – злой», «сладкий – горький», «помогать – мешать», «поднимать – опускать».

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

У 100% обучающихся имелись осложнения в различные периоды развития. У всех обучающихся анамнез отягощен, так в период беременности у пяти женщин отмечался токсикоз I или II половины беременности; хронические заболевания матери (заболевания почек, сердечно-сосудистые, эндокринные); угроза выкидыша на ранних и более поздних сроках было отмечено у двоих женщин. У двоих матерей роды были преждевременные, одной женщине было сделано кесарево сечение; стимулирование родовой деятельности было отмечено у троих женщин; у троих женщин наблюдалась асфиксия плода, а у двоих – гипоксия плода, обвитие пуповиной было у одного ребенка. Обучающиеся перенесли простудные заболевания ОРЗ, ОРВИ, переболели ветряной оспой, пневмонией, хроническая ангина. Изучение анамнестических данных показало, что у всех детей имелись осложнения в различных периодах развития. Из таблицы видно, у 100% анамнез отягощен различной натальной и постнатальной патологией.

У 100% обучающихся имеются нарушения звукопроизношения и просодической стороны. У 100 % обучающихся преобладает полиморфное нарушение звукопроизношения, т.е. нарушены звуки их двух и более фонетических групп.

У обучающихся преобладает фонологический дефект: у всех детей отмечаются замены согласных и гласных звуков. Также встречается антропофонический дефект: отмечается горловое произношение звуков [Р] и [Рь], отмечается межзубное произношение звуков [С], [Сь], [З], [Зь]. у 100% детей функции фонематического слуха сформированы недостаточно. И в звукопроизношении, и в фонематическом слухе дефектными являются одни и те же звуки, нарушены одни и те же группы звуков: свистящие, шипящие, соноры, гласные, аффрикаты.

У 100% детей функции фонематического восприятия сформированы недостаточно. Наибольшую трудность вызвало задание по определению последовательности звуков в словах, у обучающихся возникли трудности по определению последовательности звуков в словах, а также у 90 % обучающихся возникли трудности с определением количества звуков в словах.

Слоговая структура у обследуемых детей сформирована недостаточно. Отмечаются затруднения в произнесении многосложных, малоупотребительных слов; слов со стечением согласных. В процессе выполнения задания отмечалось упрощение, сокращение, перестановки, опускание, замена звуков и слогов. Например: аквариум – «акварию», водопроводчик – «вапровочик», парикмахерская – «палиахская», «колбаса – кобалса», «сковорода – соквояшка». Нарушали последовательность слогов: сковорода - «скоровода».

Обучающиеся затрудняются в словоизменении и словообразовании. У всех (100%) обучающихся возникли трудности при составлении рассказа по картинке, а также сложности вызвало задание на составление предложений по опорным словам.

Во всех случаях имеется аграмматизм в согласовании и управлении. Отмечается бедность предложений, неточности при пересказе. При обследовании у обучающихся выявились ошибки последовательности в

рассказе, нарушении согласования и управления между членами предложения.

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

При выявлении умения называть обобщающие слова, детенышей животных, образовывать уменьшительно-ласкательные существительные, у всех обучающихся наблюдались многочисленные затруднения, проявляющиеся в незнании обобщающих слов, замена их словами конкретного значения, невозможности подбора и образованию нужного слова, либо неправильном подборе и образовании слов.

Обучающиеся совершали ошибки в образовании прилагательных от существительных, совершали ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных, совершали ошибки в употреблении предлогов, совершали ошибки в преобразовании единственного числа имен существительных во множественное число, совершали ошибки в употреблении предложно-падежных форм.

Проведя обследование пассивного и активного словаря, мы можем сделать вывод, о том, что активный словарный запас ограничен.

У обучающихся имеются нарушения в формировании лексической системности, организации семантических полей, в качественном своеобразии этих процессов. Что касается соотношения синтагматических и парадигматических реакций, то наблюдается преобладание первых над вторыми. Парадигматические ассоциации составляют лишь 27% от общего количества полученных реакций. Это свидетельствует о том, что процесс выделения ядра (центра) и периферии семантического поля у исследованных детей еще не сформированы.

Анализ полученных парадигматических ассоциаций показал, что в большинстве случаев, они носят характер аналогии, сходства (кошка – собака, стол – стул, лето – весна), часто встречаются слова, выражающие

отношения целого и части («машина – руль, колесо, стекло, сиденье»), встречаются случайные связи («любить – зелёная»). И лишь некоторые ассоциации возникают на основе значений противопоставления «добрый – злой», «сладкий – горький», «помогать – мешать», «поднимать – опускать».

Результаты обследования свидетельствуют о необходимости проведения логопедической работы.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

3.1. Цели, задачи и принципы организации работы по формированию системной лексики у обучающихся второго класса с нарушениями слуха

По результатам констатирующего эксперимента сделан вывод о необходимости проведения системы логопедических занятий по развитию системной лексики у обучающихся с нарушениями слуха.

Работа по развитию системной лексики основывается на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной коррекционной педагогике (Т. В. Ахутина, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, Н. И. Жинкин, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Ведущими из них являются следующие:

- психолингвистические представления о процессе порождения речи, как сложном, многооперационном процессе;
- современные представления о семантической структуре слова и о её развитии в онтогенезе;
- системный подход, предполагающий формирование лексики в единстве с другими компонентами языковой системы, а также системный характер лексического уровня языка;
- деятельный подход, предусматривающий формирование, прежде всего, лексических операций процесса порождения речи;
- принцип программирования, обеспечивающий переход от выполнения отдельных операций к выполнению целостной речевой деятельности по определенной программе;
- принципы формирования лексики в единстве ее компонентов;

- учет структуры речевого дефекта у обучающихся;
- тесная связь развития лексики с развитием мыслительной деятельности, логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза и др.;

- принцип поэтапности.

Общедидактические принципы:

- 1) принцип наглядности;
- 2) принцип прочности;
- 3) принцип доступности;
- 4) принцип конкретности;
- 5) принцип индивидуального подхода;
- 6) принцип учета возрастных особенностей обучающихся.

При разработке методики развития лексической системы осуществлялся учет онтогенетической последовательности формирования лексики, степени сложности формирования лексики, степени сложности формирования различных компонентов структуры значения слова, характера трудностей в овладении лексикой обучающимися, учет последовательности изучения лексического материала по программе образовательной организации и этапов логопедической работы.

На основе указанных положений решались следующие задачи:

1. Развитие системной лексики и семантических полей.
2. Формирование структуры значения слова.
3. Расширение объема словаря.
4. Организация системы продуктивных словообразовательных моделей.
5. Формирование словоизменения.

Работа над развитием системной лексики направлена на увеличение словарного запаса (изучение новых слов и значений), качественное

обогащение словаря (путем изучения семантического и эмоционального значений слов, метафорических значений слов и фраз). Работа над словарем осуществлялась на материале существительных, прилагательных, глаголов, наречий и прилагательных, начинающихся со слов, наиболее часто используемых в речи, с постепенным переходом к менее распространенным. В процессе проведения такого типа работы необходимо, чтобы обучающиеся научились различать значения слов по различным критериям, выделять одну существенную особенность в структуре словарного значения.

В процессе формирования словоизменения все грамматические формы слов - существительные, прилагательные, глаголы, основанные на последовательности их формирования в онтогенезе; вырабатываются представления о смысловом (семантическом) значении предлогов, о предлоге как об отдельном слове; дифференцируются значение предлогов и развивается навык правильного употребления той падежной формы существительного, которую требует связанный с существительным предлог (т.е. уточняется грамматическое значение предлога).

При формировании структуры значения слова обучающиеся учатся дифференцировать значение слов на основе признаков оппозиции, подобия, аналогии и т. д. На начальных этапах работы наиболее продуктивно использовать конкретное значение слов ("бежит мальчик"), то контекстный смысл менее продуктивен ("бежит ручей"), и, наконец, переносные значения ("бежит время").

Развитие лексической согласованности предполагает развитие семантических полей с разных точек зрения. Нормализация словаря тесно связана с развитием логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

На начальном этапе работы проводится группировка, объединение слов по тематическим признакам. В дальнейшем осуществляется дифференциация слов внутри семантического поля, выделение ядра, периферии, установление

парадигматических связей на основе противопоставления, аналогии. При овладении каждым новым словом оно вводится в определенное семантическое поле, уточняются его связи с другими словами данного семантического поля, обращения внимания на то, почему это слово объединялось с другими словами.

Основываясь на современных представлениях о семантической структуре слова и ее развитии в онтогенезе, а также на данных исследования, полученных в ходе констатирующего эксперимента, была разработана программа по развитию системной лексики у обучающихся с нарушениями слуха.

При составлении содержания работы были использованы в модифицированном виде некоторые приемы и методы, описанные Н.С. Жуковой, З.А. Репиной, А.И.Ильиным, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Р.И. Лалаевой, Л.В.Лопатиной, Е.М. Мастюковой, Н.В. Новоторцевой, Л.В.Сахарным, Н.В. Серебряковой, Н.В.Уфимцевой, Г.А.Черемухиной, А.М. Шахнаровичем, Г.С. Швайко и др.

3.2. Логопедическая работа по формированию системной лексики у обучающихся второго класса с нарушениями слуха

Перед началом эксперимента обучающиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группу. В экспериментальную группу вошли обучающиеся второго "а" класса, а в контрольную - обучающиеся второго "в" класса.

В контрольную группу вошли: Иван, Кирилл, Кристина, Ксюша, Вова, Анна, Максим.

В экспериментальную группу вошли: Катя, Алеша, Антон, Люда, Лиза, Настя, Юля.

Контрольная группа обучалась по традиционной программе, программа обучения экспериментальной группы строилась с учетом составленных нами рекомендаций.

Было проведено 55 фронтальных занятий и 35 индивидуальных занятий по развитию системной лексики у обучающихся.

На основе указанных выше положений логопедическая работа осуществлялась по следующим направлениям:

1 направление. Обогащение словарного запаса.

I этап: Упражнения на развитие пассивного словаря.

II этап: Упражнения на активизацию и закрепления словаря.

Примерные игры и упражнения для обогащения словарного запаса представлены в приложении 3.

2 направление. Уточнение семантики слова.

I этап: Упражнения на развитие пассивного словаря.

II этап: Упражнения на активизацию и закрепления словаря прилагательных.

Примерные игры и упражнения представлены в приложении 3.

I этап: Упражнение на развитие пассивного словаря существительных.

II этап: Упражнения на активизацию и закрепление словаря существительных.

Примерные игры и упражнения представлены в приложении 3.

3 направление. Организация системы продуктивных словообразовательных моделей.

Логопедическая работа была направлена на формирование словообразования существительных, прилагательных и особенно глаголов. При этом развитие словообразования различных частей речи происходило последовательно.

Первый этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Второй этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

Третий этап. Уточнение значения и звучания продуктивных словообразовательных моделей.

4 направление. Формирование словоизменения

Логопедическая работа по формированию словоизменения состояла из следующих этапов:

Первый этап – формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм. Глаголы: согласование существительного и глагола настоящего времени третьего лица в числе.

Второй этап включает работу над следующими формами словоизменения.

Глаголы:

1. Упражнения на дифференциацию глаголов первого, второго и третьего лица настоящего времени.

2. Упражнения на согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе, роде.

Формирование словоизменения закреплялось сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, далее – в связной речи.

Глагольные словосочетания закреплялись в следующей последовательности:

а) предикат + объект, выраженный прямым дополнением;

б) предикат + объект, выраженный косвенным дополнением существительного без предлога;

в) предикат + локатив, выраженный существительным в косвенном падеже с предлогом.

В процессе методической работы по закреплению форм словоизменения в предложениях также учитывалась семантическая сложность той или иной модели предложения, а также последовательность появления типов предложения в онтогенезе.

В связи с этим работа строилась в следующей последовательности:

1. Нераспространенные предложения: субъект – предикат;
2. Распространенные предложения из трех-четырех слов:
 - а) субъект – предикат – объект; подлежащие – сказуемое – прямое дополнение;
 - б) субъект – предикат – объект – объект; подлежащее – сказуемое – прямое дополнение и косвенное дополнение;
 - в) субъект – предикат – объект – локатив; подлежащее – сказуемое – обстоятельство места;
 - г) субъект – предикат – объект – локатив; подлежащие – сказуемое – дополнение – обстоятельство места;
 - д) субъект – предикат – объект – атрибутив; подлежащее – сказуемое – дополнение – определение.

Логопедическая работа по закреплению словоизменения в связной речи состояла из:

- а) пересказ простых и коротких текстов по серии сюжетных картинок с предварительной отработкой содержания каждой сюжетной картинке серии;
- б) пересказы по серии сюжетных картинок без предварительной отработки содержания ее каждой сюжетной картинке;
- в) пересказы по сюжетной картинке с предварительной отработкой ее содержания;
- г) пересказы по сюжетной картинке без предварительной беседы по ее содержанию;
- д) пересказы без опоры на сюжетную картинку;
- е) составление рассказа по серии сюжетных картинок после предварительной беседы по содержанию каждой сюжетной картинке;
- ж) составление рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной обработки содержания;
- з) составление рассказа по сюжетной картинке с предварительной беседой по ее содержанию;

и) составление рассказа по сюжетной картинке без предварительной беседы по ее содержанию;

к) составление рассказа на заданную тему.

5 направление. Развитие системной лексики и формирование семантических полей.

3. А. Репина, Т. В. Васильева представляют семантическое поле как комплекс ассоциаций, возникающих вокруг слова. Ключевое слово называют ядерным, а ассоциации – реактивными словами.

В структуру семантического поля входят два слоя:

- смыслонаполняющий;
- формообразующий.

Смыслонаполняющий слой семантического поля можно структурировать в виде последовательно сменяющих друг друга концентрических окружностей. Наполнение определенного слова содержанием происходило по следующим этапам:

- 1 Коренной смысл или суть понятия (ядерное слово);
- 2 Слова, обозначающие названия действий предметов и слова, обозначающие названия признаков предметов;
- 3 Родственный смысл (образование однокоренных слов, изменение по числам, временам);
- 4 Противоположный смысл (образование антонимов);
- 5 Близкий смысл (создание синонимов, образных выражений);
- 6 Словесно-логические задачи (загадки, т.д.);
- 7 Графическое заполнение семантического поля (это стройка слов, символом для которых служит круг из пяти центров).

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

После проведения обучающего эксперимента нами было организовано повторное обследование детей по той же системе оценок результатов, по тем же приемам исследования.

В процессе контрольного эксперимента решалась основная задача – определить эффективность предложенной логопедической работы по развитию системной лексики у слабослышащих обучающихся.

Повторное обследование проводилось по следующим направлениям:

1. Обследование грамматического строя речи;
2. Обследование понимания речи;
3. Обследование пассивного и активного словаря;
4. Обследования семантических полей.

Результаты обследования грамматического строя речи

Сравнительный анализ результатов обследования грамматического строя речи представлены в таблице 17 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблиц 17, позволил нам сформулировать следующие выводы, что качество выполнения заданий у обучающихся изменилось. у 100% обучающихся экспериментальной группы прослеживается незначительная положительная динамика развития грамматической стороны речи.

У 14% обучающихся контрольной группы прослеживаются ухудшение результатов обследования, у 43% обучающихся результаты остались на прежнем уровне, а у 43% обучающихся видна незначительная динамика в развитии грамматического строя речи.

Обучающиеся контрольной группы больше всего совершали ошибки в образовании уменьшительно - ласкательной формы ("гнездечко", "ведерочко», головочка,), ошибки в образовании прилагательных от существительных («Снег - снеговой»), ошибки в согласовании

прилагательных с существительными (красный яблоко, зеленый огурцы). При образовании форм родительного падежа множественного числа существительных, образовывали существительные: деревьев, кустов, цветов. В данном задании и встречались ошибки: роты, окна, хлеба. При употреблении предлогов заменял предлог "в" на "на", "из" на "со". При преобразовании единственного числа имен существительных во множественное число, смогли правильно преобразовать слова: стул, лоб ухо, дерево, с остальными словами не справился ("левы"). При образовании форм родительного падежа множественного числа существительных правильно преобразовал слова: деревьев, грибов. Ошибки в употреблении предложно-падежных форм ("карандаш упал из стола, на столу").

Данные ошибки встречались у обучающихся и экспериментальной группы, но в меньшей степени.

Обучающиеся экспериментальной группы достигли более высоких результатов, чем обучающиеся контрольной группы.

Таким образом, у обучающихся экспериментальной группы данные изменения более значительные, чем у обучающихся контрольной группы.

Низкий балл (1,3 балла) в экспериментальной группе показал Алеша и Антон, в контрольной группе показал Кирилл и Ваня.

Высокий балл (2,1 балл) в экспериментальной группе показала Люда, а в контрольной группе показала Аня (2,2 балла).

Также у обучающихся остаются затруднения в словоизменении и словообразовании как в контрольной, так и в экспериментальной группе. В контрольной группе в большей степени встречаются случаи аграмматизмов в согласовании и управлении, отмечается бедность предложений, неточности при пересказе. Остаются незначительные ошибки последовательности в рассказе, нарушений согласования и управления между членами предложений.

Результаты обследования пассивного словаря обучающихся и понимания обращенной речи

Сравнительные результаты обследования пассивного словаря и понимания обращенной речи представлены в таблице 18 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблице 18, позволил нам сформулировать следующие выводы, что у 100% обучающихся экспериментальной группы прослеживается незначительная положительная динамика развития пассивного словаря.

29% обучающихся экспериментальной группы остались на прежнем уровне, а у 71% обучающихся видна незначительная динамика в развитии пассивного словаря.

Таким образом, у обучающихся экспериментальной группы данные изменения более значительные, чем у обучающихся контрольной группы.

Низкий балл (1,9 балла) в экспериментальной группе показал Антон, в контрольной группе показал Кирилл.

Высокий балл (2,4 балла) в экспериментальной группе показала Люда и Настя, а в контрольной группе показала Аня (2,2 балла).

Лучше всего обучающиеся экспериментальной и контрольной группы справились с заданием по показу предмета.

Обучающие контрольной и экспериментальных групп испытывали трудности в задании на понимание сложных инструкций.

Данный анализ позволил сделать вывод, что успешно со всеми заданиями никто из обучающихся не справился.

Анализ результатов обследования активного словаря обучающихся

Обследование активного словаря состояло из обследования словаря имен существительных, обследования имен прилагательных, обследования глаголов.

Результаты обследования словаря имен существительных

Сравнительные результаты обследования имен существительных представлены в таблице 19 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблиц 19, позволил нам сформулировать следующие выводы, что у 100% обучающихся экспериментальной группы прослеживается незначительная положительная динамика развития имен существительных.

29% обучающихся экспериментальной группы остались на прежнем уровне, а у 71% обучающихся видна незначительная динамика в развитии имен существительных.

1 обучающийся (Люда) из экспериментальной группы справилась со всеми предложенными заданиями и получила средний балл по заданию - 3,0 балла, в экспериментальной группе обучающихся с высшим баллом нет.

Лучше всего обучающиеся экспериментальной и контрольных группы справились с заданием на определением времен года, а хуже всего с заданием на обобщение.

1 обучающийся (Кристина) в контрольной группе не справилась с заданием на называние детенышей животных не справилась с заданием. Кристина назвала только самых часто употребляемых в речи названий детенышей (свиненок, лошаденок.).

Низкий балл (2,0 балла) по данному заданию в экспериментальной группе показал Алеша, а в контрольной группе - Кирилл (1,7 балла). Высокий балл в экспериментальной группе получила Люда (3,0 балла), а в контрольной группе получила Аня, Ксюша (1,7 балла).

Таким образом, у обучающихся контрольной и экспериментальной групп ограничен словарный запас, наблюдаются затруднения в подборе обобщающих слов понятий. Обучающиеся экспериментальной группы достигли более высоких результатов, чем обучающиеся контрольной группы.

Результаты обследования словаря имен прилагательных

Сравнительные результаты обследования имен прилагательных представлены в таблице 20 (см. Приложение 2).

Анализ данных представленных в таблице 19, позволил нам сформулировать следующие выводы, что у 100% обучающихся экспериментальной группы прослеживается незначительная положительная динамика развития имен прилагательных.

90% обучающихся контрольной группы справились с заданием на определении в названии цвета и оттенков. 10% обучающихся (Кирилл) выполнил задание с помощью логопеда. Назвал голубой цвет синим. Обучающиеся экспериментальной группы с заданием на называние цвета и оттенков справились 100%. Средний балл по заданию составил 3,0 балла.

Хуже всего обучающиеся экспериментальной группы справились с заданием на подбор антонимов, а в контрольной группе хуже справились с подбором синонимов и антонимов. У обучающихся прослеживались ошибки в назывании «широкий - узкий», в окончаниях относительных и качественных прилагательных («Дерева высокий»).

Низкий балл (1,7 балла) по данному заданию в экспериментальной группе показал Алеша, а в контрольной группе - Кирилл (1,4 балла). Высокий балл в экспериментальной группе получила Люда (3,0 балла), а в контрольной группе получила Аня (2,6 балла).

У обучающихся остаются ограничения в запасе имен прилагательных, но при повторном обследовании 100% обучающихся показали незначительную динамику. Проведя обследование объема активного словаря, мы можем сделать вывод, о том, что активный словарный запас прилагательных постепенно увеличивается. Обучающиеся экспериментальной группы достигли более высоких результатов, чем обучающиеся контрольной группы.

Результаты обследования словаря глаголов

Сравнительные результаты обследования словаря глаголов представлены в таблице 21 (см. Приложение 2).

По результатам обследования активного словаря глаголов видно, что у 100% обучающихся экспериментальной группы прослеживается

незначительная положительная динамика.

29% обучающихся экспериментальной группы остались на прежнем уровне, а у 71% обучающихся видна незначительная динамика в развитии словаря глаголов.

Лучше всего обучающиеся экспериментальной группы справились с заданием на называние действий по профессиям, а контрольная группа справилась с заданием на передвижение животных.

Низкий балл (1,7 балла) по данному заданию в экспериментальной группе показал Алеша, а в контрольной группе - Кирилл (1,5 балла). Высокий балл в экспериментальной группе получила Люда (3,0 балла), а в контрольной группе получила Аня и Ксюша (2,5 балла). Алеша и Кирилл допустили ошибки в задании как говорят животные («корова мукает, кошка мяукает, мышка пипикает»), в задании на определение способа передвижения («червяк ходит»).

Хуже всего обучающиеся справились с заданием на называние близких по значению действия.

Проведя обследование объёма активного словаря, мы можем сделать вывод, о том, что активный словарный запас постепенно увеличивается. Обучающиеся экспериментальной группы достигли более высоких результатов, чем обучающиеся контрольной группы.

Исходя из сравнительного анализа результатов можно сделать вывод, что в большей степени активный словарный запас обучающихся обогатился конкретными существительными, глаголами и прилагательными. Несмотря на то, что произошло значительное изменение номинативного словаря, обучающиеся редко пользуются словами синонимами и антонимами. Обучающиеся экспериментальной группы достигли более высоких результатов, чем обучающиеся контрольной группы.

Результатов обследования семантических полей у обучающихся

Сравнительные результаты обследования семантических полей представлены в таблице 22 (см. Приложение 2).

По результатам обследования семантических полей видно, что после проведения коррекционной работы у большинства обучающихся увеличились качественные показатели при использовании различных частей речи.

В ходе контрольного эксперимента у обучающихся экспериментальной группы было получено 411 ассоциатов, а в контрольной группе - 339 ассоциатов.

В экспериментальной группе количество ассоциат увеличилось с 251 до 411 ассоциат. Положительная динамика составляет 8 %. В контрольной группе количество ассоциат увеличилось с 264 до 339. Положительная динамика составляет 5 %.

Увеличилось количество полученных существительных в экспериментальной группе со 118 до 171 ассоциаты, а в контрольной со 127 до 154 ассоциат.

Увеличилось количество полученных глаголов в экспериментальной группе с 45 до 84 ассоциат, а в контрольной с 46 до 60 ассоциат.

Увеличилось количество полученных прилагательных в экспериментальной группе с 49 до 72 ассоциат, а в контрольной с 51 до 62 ассоциат.

Увеличилось количество полученных наречий в экспериментальной группе с 21 до 42 ассоциат, а в контрольной с 20 до 30 ассоциат.

Увеличилось количество полученных числительных в экспериментальной группе с 18 до 42 ассоциат, а в контрольной с 20 до 33 ассоциат.

Таким образом, у 100% обучающихся как контрольной, так и экспериментальной группы страдают все функции речи, особенно предикативная.

Полученные данные в ходе повторного обследования семантических полей показали, что у обучающихся экспериментальной группы увеличились в большей степени качественные показатели при использовании различных частей речи, чем у обучающихся контрольной группы. Это свидетельствует о том, что подобранная нами коррекционная работа дала положительную динамику.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Перед началом обучающего эксперимента обучающиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группу. В экспериментальную группу вошли обучающиеся второго "а" класса, а в контрольную - обучающиеся второго "в" класса.

В контрольную группу вошли: Иван, Кирилл, Кристина, Ксюша, Вова, Анна, Максим. В экспериментальную группу вошли: Катя, Алеша, Антон, Люда, Лиза, Настя, Юлия.

После проведения обучающего эксперимента нами было организовано повторное обследование детей по той же системе оценок результатов, по тем же приемам исследования.

В процессе контрольного эксперимента решалась основная задача – определить эффективность предложенной логопедической работы по развитию системной лексики у слабослышащих обучающихся.

Повторное обследование проводилось по следующим направлениям:

1. Обследование грамматического строя речи;
2. Обследование понимания речи;
3. Обследование пассивного и активного словаря;
4. Обследования семантических полей.

Исходя, из сравнительного анализа результатов можно сделать вывод, что в большей степени активный словарный запас обучающихся обогатился конкретными существительными, глаголами и прилагательными. Несмотря на то, что произошло значительное изменение номинативного словаря,

обучающиеся редко пользуются словами синонимами и антонимами. Обучающиеся экспериментальной группы достигли более высоких результатов, чем обучающиеся контрольной группы.

Полученные данные в ходе контрольного эксперимента при повторном обследовании семантических полей показали, что у обучающихся экспериментальной группы увеличились в большей степени качественные показатели при использовании различных частей речи, чем у обучающихся контрольной группы. Это свидетельствует о том, что подобранная нами коррекционная работа дала положительную динамику. Данную коррекционную работу по развитию системной лексики необходимо продолжать, так как у 100% обучающихся как контрольной, так и экспериментальной группы страдают все функции речи, особенно предикативная.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вопросы, относящиеся к изучению особенностей лексического развития детей с нарушениями слуха, были также предметом изучения в исследованиях многих авторов, таких как: Л. И. Тиграновой, В. И. Бельтюкова, Л. В. Назаровой, А. М. Масюнина, М. И. Никитиной, Н. И. Линиковой, И. М. Гилевич, В. А. Синяка, Л. Е. Фингермана, К. Т. Илахунова, М. К. Шеремет.

У ребенка формируется лексическое значение слова, благодаря предметной отнесенности у ребенка должно формироваться лексическое и грамматическое значение. Лексическое значение слова уточняется на уровне словосочетаний, предложений. Слова несут грамматические признаки. Если слово выпадает из системы грамматических понятий, то остается лексическое (предметное) значение.

Системная лексика это формирование словаря через: 1) образование представлений о предмете (цвет, форма, величина), его функциональное назначение; 2) по ситуации формирование системной лексики (например- умывание - вода, мыло, полотенце); 3)при формировании словообразования (морфологические объединения) (по суффикам, окончаниям, корню, приставки, логическим группировкам); 4)по звуковому приему объединения по рифме (кошка, мошка); 5) синонимия и антонимия.

Таким образом, потоки слов формируют спонтанно системную лексику. Формирование системной лексики создает основу для спонтанного словаря, а семантические поля эти слова хранят упорядоченно и организованно по типу противопоставлений.

Для слабослышащих в большинстве случаев характерно недоразвитие всех компонентов, таких как: речевая система, охватывающая лексику, грамматику, фонетику. Неполноценность восприятия слов на слух приводит к бедности и искаженности словарного запаса, к ограниченности значений

слов, даже употребляемых в речи. У данной категории детей можно проследить неточности в использовании слов, которые выражаются в замене одного слова другим словом. Отмечаются характерные семантические подстановки слов: обучающиеся употребляют характерный признак вместо всего предмета, называют другой предмет, который ситуационно связанный с данным предметом, называют общую ситуацию вместо предмета, называют предмет, который сходен по назначению, называют предмет, который внешне похож с данным предметом, называют действие, которое может быть связано с данным предметом, используют перифраз для обозначения предмета. Для всех приведенных случаев характерна полная замена лексического значения слова, которая основана на их семантической общности. У обучающихся прослеживается смешение частиц, но при этом сохраняется корневая часть слова, это можно объяснить не только семантическими, но и фонетическими сходствами слов. Данные ошибки в заменах одного слова другим словам можно объяснить бедностью словарного запаса, недостаточным пониманием грамматических значений слов, из-за этого у слабослышающего ребенка отсутствуют нужные ему в той или иной ситуации более подходящие слова.

Также отмечаются грубые искажения звуко-слоговой структуры слов из-за недифференцированности их восприятия на слух. Данный вид нарушений типичен для обучающихся младшего звена, в основном в безударных частях слова, где возможно потеря некоторых звуков (особенно при наборе согласных), вставка дополнительных звуков или их смесь. Обучающиеся опускают окончания слов, а нередко сохраняют лишь ударную часть слова.

У данной категории детей имеются нарушения грамматического строя речи. Усвоение правильных грамматических форм слова препятствует неточность слухового восприятия его окончаний, являющихся одним из основных средств выражения связей между словами в русском языке, и невозможность восприятия на слух многих предлогов, также выражающих

эти связи. Большая часть слабослышащих долгое время не овладевает фразовой речью, их речь состоит из не связанных между собою слов. У слабослышащих обучающихся наблюдаются ошибки в согласованиях слов, неправильное употребление падежных окончаний, пропуски предлогов, употребление лишних предлогов, употребление сложных предложений остается ограниченной даже в старшем звене.

В результате анализа литературы по теме исследования было установлено, что формирование системной лексики является необходимым условием социализации у обучающихся с нарушениями слуха, однако технология данного процесса остается недостаточно разработанной.

Целью нашего исследования явилось изучение системной лексики у слабослышащих школьников второго класса.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе ГКОУ СО "Екатеринбургская школа-интернат № 13, реализующая адаптированные основные образовательные программы" г. Екатеринбурга.

В исследовании приняло участие 12 слабослышащих детей в возрасте от 8 до 10 лет.

У 100% обучающихся имелись осложнения в различные периоды развития. У всех обучающихся анамнез отягощен, так в период беременности у пяти женщин отмечался токсикоз I или II половины беременности; хронические заболевания матери (заболевания почек, сердечно-сосудистые, эндокринные); угроза выкидыша

на ранних и более поздних сроках было отмечено у двоих женщин.

У двоих матерей роды были преждевременные, одной женщине было сделано кесарево сечение; стимулирование родовой деятельности было отмечено у троих женщин; у троих женщин наблюдалась асфиксия плода, а у двоих – гипоксия плода, обвитие пуповиной было у одного ребенка.

Обучающиеся перенесли простудные заболевания ОРЗ, ОРВИ, переболели ветряной оспой, пневмонией, хроническая ангина.

Изучение анамнестических данных показало, что у всех детей имелись осложнения в различных периодах развития. Из таблицы видно, у 100% анамнез отягощен различной натальной и постнатальной патологией.

У 100% обучающихся имеются нарушения звукопроизношения и просодической стороны. У 100 % обучающихся преобладает полиморфное нарушение звукопроизношения, т.е. нарушены звуки их двух и более фонетических групп.

У обучающихся преобладает фонологический дефект: у всех детей отмечаются замены согласных и гласных звуков у 100% детей функции фонематического слуха сформированы недостаточно. И в звукопроизношении, и в фонематическом слухе дефектными являются одни и те же звуки, нарушены одни и те же группы звуков: свистящие, шипящие, соноры, гласные, аффрикаты.

У 100% детей функции фонематического восприятия сформированы недостаточно. Наибольшую трудность вызвало задание по определению последовательности звуков в словах, у обучающихся возникли трудности по определению последовательности звуков в словах, а также у 90 % обучающихся возникли трудности с определением количества звуков в словах. Отмечаются затруднения в произнесении многосложных, малоупотребительных слов; слов со стечением согласных. В процессе выполнения задания отмечалось упрощение и сокращение слогов. Таким образом, слоговая структура у обследуемых детей сформирована недостаточно.

Обучающиеся затрудняются в словоизменении и словообразовании. Во всех случаях имеется аграмматизм в согласовании и управлении. Отмечается бедность предложений, неточности при пересказе. При обследовании у обучающихся выявились ошибки последовательности в рассказе, нарушении согласования и управления между членами предложения.

При обследовании навыка словоизменения выяснилось, что ни один ребёнок не смог полностью выполнить заданием. обучающиеся совершали ошибки в образовании уменьшительно - ласкательной формы, совершали ошибки в образовании прилагательных от существительных, совершали ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных, совершали ошибки в употреблении предлогов, совершали ошибки в преобразовании единственного числа имен существительных во множественное число, совершали ошибки в употреблении предложно-падежных форм.

Проведя обследование пассивного и активного словаря, мы можем сделать вывод, о том, что активный словарный запас ограничен.

У обучающихся имеются нарушения в формировании лексической системности, организации семантических полей, в качественном своеобразии этих процессов. Что касается соотношения синтагматических и парадигматических реакций, то наблюдается преобладание первых над вторыми. Парадигматические ассоциации составляют лишь 27% от общего количества полученных реакций. Это свидетельствует о том, что процесс выделения ядра (центра) и периферии семантического поля у исследованных детей еще не сформированы.

Анализ полученных парадигматических ассоциаций показал, что в большинстве случаев, они носят характер аналогии, сходства (кошка – собака, стол – стул, лето – весна), часто встречаются слова, выражающие отношения целого и части («машина – руль, колесо, стекло, сиденье»), встречаются случайные связи («любить – зелёная»). И лишь некоторые ассоциации возникают на основе значений противопоставления «добрый – злой», «сладкий – горький», «помогать – мешать», «поднимать – опускать».

Результаты обследования свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы.

Перед началом обучающего эксперимента обучающиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группу. В экспериментальную группу вошли обучающиеся второго "а" класса, а в контрольную - обучающиеся второго "в" класса.

После проведения обучающего эксперимента нами было организовано повторное обследование детей по той же системе оценок результатов, по тем же приемам исследования.

Исходя, из сравнительного анализа результатов можно сделать вывод, что в большей степени активный словарный запас обучающихся обогатился конкретными существительными, глаголами и прилагательными. Несмотря на то, что произошло значительное изменение номинативного словаря, обучающиеся редко пользуются словами синонимами и антонимами. Обучающиеся экспериментальной группы достигли более высоких результатов, чем обучающиеся контрольной группы.

Полученные данные в ходе контрольного эксперимента при повторном обследовании семантических полей показали, что у обучающихся экспериментальной группы увеличились в большей степени качественные показатели при использовании различных частей речи, чем у обучающихся контрольной группы. Это свидетельствует о том, что подобранная нами коррекционная работа дала положительную динамику. Данную коррекционную работу по развитию системной лексики необходимо продолжать, так как у 100% обучающихся как контрольной, так и экспериментальной группы страдают все функции речи, особенно предикативная.

Таким образом, задачи выполнены, цель достигнута, гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями [Текст] / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 77 с.
2. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика [Текст] : учеб.пособие для студентов высш.пед.учеб.заведений / Под ред. Н. М. Назаровой. - М. : Академия, 2000. - 400 с.
3. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика [Текст] / Л.В. Андреева. - М. : Академия, 2005. - 489 с.
4. Архиреева, Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография [Текст] / Т.В. Архиреева. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2008. – 158 с.
5. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи [Текст] / В. И. Бельтюков. - М. : Просвещение, 1964. - 91с.
6. Богданова, Т. Г. Сравнительное исследование интеллектуального развития старшеклассников с сохранным и нарушенным слухом / Т. Г. Богданова // Специальное образование. – 2013. – № 1. С. 15-23.
7. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений [Текст] / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 220 с.
8. Бортникова, Е.Ф. Чудо - обучайка. Составляем рассказ по серии сюжетных картинок [Текст] / Е.Ф. Бортникова. - Екатеринбург : ЛИТУР. - 2013. - 31 с.
9. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети: научное издание / Р. М. Боскис. - Институт коррекционной педагогики РАО. - М. : Советский спорт, 2004. - 304 с.
10. Боскис, Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха / Р. М. Боскис. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с.
11. Быстрова, Г.А. Логопедические игры и задания [Текст] / Г.А. Быстрова. – Спб.: «КАРО», 2000. – 96 с.

12. Вахрушев, М.М. Изучение личности аномального ребенка [Текст] / М.М. Вахрушев, С.А. Попова, - М. : Просвещение, 1977. – 212 с.
13. Визель, Т. Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи [Текст] / Т.Г. Визель. – М. : В.Секачев, 2005. – 16 с.
14. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб. : Детство – пресс, 2005. - 120 с.
15. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений (5-е изд.) [Текст] / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2004. – 704 с.
16. Власова, Т.А. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С.Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
17. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
18. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собрание трудов [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2011. – 640 с.
19. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. - М. : Просвещение, 1995. - 527 с.
20. Габдуллина, А. А. Особенности морфологической стороны речи у слабослышащих младших школьников [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2017. - С. 96-98.
21. Головчиц, Л. А. Изучение словарного состава речи глухих детей дошкольного возраста / Сб.: Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта [Текст] / под ред. Л. П. Носковой. - М. : 1984. – С. 102-121.
22. Головчиц, Л. А. Формирование словарного состава речи глухих дошкольников / Сб.: Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Л. П. Носковой. - М. : 1980. – С. 88-96.

23. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики [Текст] / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Изд. ЛАБИРИНТ, 1998. - 256 с.
24. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. - М. : АПН РСФР, 1961. - 471 с.
25. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст] / В.П. Глухов. – М. : АСТ: АСТРЕЛЬ, 2005. - 351 с.
26. Грибов, О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. - М. : АРКТИ, 2012.- 80 с.
27. Громова, О. Е. Формирования начального детского лексикона [Текст] / О.Е. Громова // Логопед. - 2004 - № 1. - С. 41 - 65.
28. Денисова, И.А. Дифференцированный подход в формировании произносительной стороны речи учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И.А. Денисова ; Череповец. гос. ун-т. - Череповец 2012, - 304 с.
29. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. - 112 с.
30. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. - М. : АПН РСФР, 1958. - 370 с.
31. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - М. : Эксмо, 2011. - 288 с.
32. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2011. – 279 с.
33. Калмыкова, И. Р. Таинственный мир звуков: Фонетика и культура речи в играх и упражнениях [Текст] / И. Р. Калмыкова. - Ярославль : Акад. развития: Акад., 1998. - 240с.
34. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. - М. : «Сов. Россия», 1973. - 125 с.
35. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей [Текст] / К.В. Комарова. - М. : ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. - 223 с.

36. Кузьмичева Е.П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи [Текст] / под. ред. Н.М.Назаровой. - М. : Академия, 2011. - 329 с.
37. Лалаева Р.И., Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб. : СОЮЗ, 1999. - 160 с.
38. Леонтьев, А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. - М. : Наука, 1969. – 397 с.
39. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. - М. : Просвещение. 1969. - 214 с.
40. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
41. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
42. Новиков, Л.А. Семантика русского языка [Текст] / Л.А. Новиков. - М. : Высшая школа, 1982. – 272 с.
43. Рау, Ф.Ф. Устное слово : метод. пособие по развитию уст. речи и обучению грамоте детей с наруш. слухом [Текст] / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. - Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – М. : Сов. спорт, 2004. – 120 с.
44. Рау, Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей [Текст] / Под ред. и с предисл. Т.А. Власовой и др. – М. : Педагогика, 1981. – 168 с.
45. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / З.А. Репина. - Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. -140 с.
46. Репина, З.А. Поле речевых чудес [Текст] / З.А. Репина. – Екатеринбург : ТОО ГриК, 1997. – 180 с.

47. Серебрякова Н.В. Сравнительный анализ формирования семантический полей у дошкольников с нормальным и нарушенным развитием [Текст] /Н.В. Серебрякова. - СПб. : 1995. - 192 с.
48. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя речи [Текст] / И.А. Смирнова. - СПб. - М. : Детство - Пресс, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006. - 52 с.
49. Ткаченко, Т. А. В первый класс - без дефектов речи [Текст] / А. Т. Ткаченко. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. - 112 с.
50. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / А. Т. Ткаченко. – СПб. : Детство-пресс, 1998. – 32 с.
51. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи: учебно-методическое пособие [Текст] / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2005. – 51 с.
52. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Т. Н. Ушакова. - М. : ПЕР СЭ, 2004. - 256 с.
53. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. - М. : Гуманит.изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
54. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка [Текст] / Н.М. Шанский.- м. : "Ленанд", 2015. - 310 с.
55. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л.В.Щерба. - М. : Наука, 1957. – 389 с.
56. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В.Щерба. - Л. : Наука, 1974. - 428 с.
57. Шмелев, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики [Текст] / Д.Н. Шмелев. – М. : ЛКИ, 2008. - 280 с.
58. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л.П. Федоренко. - М. : Просвещение, 1984. - 240 с.
59. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова. – М. : Интор, 1998. – 110 с.

60. Янн, П. А. Воспитание и обучение глухого ребёнка. Сурдопедагогика как наука [Текст] / П. А. Янн. – М. : Просвещение, 2003. – 300 с.

61. Яшкова, Н. В. Наглядное мышление глухих детей [Текст] / Н. В. Яшкова. –М. : Астрель, 1988. – 245 с.