



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Психолого-педагогический институт (ППИ)

Кафедра образовательных технологий и дистанционного обучения

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ  
РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»**

**Работа рекомендована к защите**

«15»ноября 2017

Зав. кафедрой ОТиДО .

(название кафедры)

д.п.н., проф. В. А. Беликов

(должность, Фамилия И.О.)

\_\_\_\_\_  
(подпись)

**Выполнил (а):**

студент (ка) ФЗ-309-170-3-1 Кст группы

**Марковская Наталья Андреевна**

**Научный руководитель:**

Доктор медицинских наук, профессор

ученая степень, должность

Антипанова Надежда Анатольевна

Фамилия И.О.

Челябинск 2017

## СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ.....	3
I. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.	
1.1 Психолого- педагогическая характеристика младших школьников с нарушениями слуха.....	8
1.2 Содержание коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с нарушениями слуха.....	15
1.3 Организация работы по формированию связной речи у младших школьников с нарушениями слуха.....	26
1.4 Методологическая основа обучения младших школьников с нарушениями слуха.....	32
II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА:	
2.1 Организация исследования. Подбор диагностических методик.....	38
2.2 Особенности организации исследования. Проведение констатирующего эксперимента.....	50
2.3 Количественный и качественный анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.....	56
2.4 Организация педагогической деятельности по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.....	87
2.5. Проведение контрольного эксперимента.....	97
III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	112
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	117
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	125

## ВВЕДЕНИЕ.

Актуальность выбранной нами темы заключается в определении педагогической ценности развития связной речи, её востребованности в сурдопедагогике и практике обучения детей с нарушениями слуха. Она чрезвычайно актуальна в связи с интегрированными процессами, происходящими в обществе. Известно, что речь находится в непосредственной связи и взаимозависимости со слухом. Рождаясь на свет, ребенок уже имеет определенную предуготованность для согласованной работы речедвигательного и слухового анализаторов. Однако, для того чтобы эта предуготованность превратилась в обычных условиях в реальное взаимодействие слуховой и речевой функций, необходимо, чтобы в период формирования речи оба анализатора во всех своих звеньях функционировали нормально. Особая значимость работы по развитию связной речи для глухих детей определяется тем, что в силу отсутствия слуховой функции речь таких детей (если не осуществляется специальное обучение) или вообще не развивается, или распадается, или, наконец, хотя и развивается, имеет отклонения от нормы. Отсутствие или недоразвитие устной речи у глухих детей влечет за собой недоразвитие у них абстрактно-логического мышления, отставание в общем психическом развитии. Вот почему задача формирования словесной речи у глухих детей приобретает особую значимость.

Овладение связной речью является для ребёнка с нарушениями слуха важнейшим средством компенсации дефекта слуха, предотвращения и коррекции вторичных нарушений познавательной деятельности, развитию целостной гармоничной личности и, что немало важно в наши дни, интеграции такого ребенка в общество слышащих людей.

В отечественной и зарубежной сурдопедагогике формирование у детей с нарушениями слуха связной речи всегда являлось одной из основных задач. Это объясняется важной ролью связной речи как наиболее употребительного способа общения, основы владения языком, инструмента мышления.

В системе образования нашей страны имеется развёрнутая сеть специальных учреждений школьного и дошкольного типа, которые обеспечивают необходимые условия обучения и воспитания детей с различными нарушениями умственного и физического развития, и в частности с нарушениями слуха.

Особенностями развития связной речи детей с нарушениями слуха занимались такие учёные как: А.М. Гольдберг, Р.М. Боскис, С.А. Зыков, Л.М. Быкова, Ж.И. Шиф, Т.А. Ладыженская, Л.С. Выготский, Ф.А. Сохин и другие.

Связная речь, подчеркивал Ф.А. Сохин, обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития. [17, с. 31]

Чтобы обучение детей с нарушениями слуха протекало более успешно и результативно необходима специальная коррекционно-педагогическая работа с данной категорией детей, которая включает в себя специальные методы и приёмы, дидактические игры и упражнения, которые помогут неслышащим детям овладеть языковыми знаниями, обогатят их словарный запас, научат речевой этикету. Л.С. Выгодский уделял огромное значение этому и разработал некоторые специальные методы обучения связной речи детей с нарушениями слуха.

Т.А. Ладыженская говорила о том, что «Основная задача развития связной (монологической) речи в школе глухих – научить детей излагать свои мысли, чувства и желания в нескольких предложениях, а также строить развернутый монолог о своих переживаниях и впечатлениях, о просмотренном фильме, проделанной работе – обо всем, что происходит в их жизни, т.е. научить создавать текст, высказывание». Учить содержательной, логичной, ясной и правильной речи надо ежедневно на всех уроках языкового цикла. Именно на этих уроках исправляются и предупреждаются

речевые недочёты, проводится словарная и лексическая работа, изучается грамматика и орфография.

Исходя из этого, определяется главная задача школы, которая состоит в том, чтобы сделать для учащихся родной язык наиболее тонким и гибким инструментом общения, выражения своих знаний, чувств, побуждений, намерений. К сожалению, речь неслышащих детей бедна, однообразна, непоследовательна, засорена различного рода ошибками и недочётами. Мы должны привить учащимся любовь к родному языку, дать навыки умения пользоваться связной речью: устной и письменной. Известно огромное значение различного вида упражнений в связной устной речи для овладения навыками связной письменной речи, и роль устных высказываний на этапе подготовки к письменным изложениям и сочинениям, устным пересказам.

В данной работе мы будем рассматривать процесс коррекционно-педагогическую работу по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями слуха.

**Гипотеза:** если коррекционно-педагогическую работу по развитию связной речи младших школьников с нарушениями слуха проводить в системе, основанной на подходе к восприятию речи как особой деятельности, реализуемой в сотрудничестве ребенка со взрослым, то будет наблюдаться динамика в развитии речи в целом.

В данной работе будет дана попытка обосновать и подтвердить эту гипотезу.

**Цель исследования:** изучение особенностей коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи у глухих детей в процессе обучения.

**Объект исследования:** особенности связной речи у детей с нарушением слуха.

**Цель исследования:**

1. получение возможно более полной картины речевого развития младших школьников с нарушениями слуха;
2. определение потенциальных возможностей и оптимальных условий

для развития связной речи у младших школьников с нарушениями слуха;

3. создание методической системы по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями слуха.

В соответствии с поставленной целью нами были сформулированы следующие **задачи**:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития связной речи младших школьников с нарушениями слуха;

- рассмотреть возможности использования специальных игр и упражнений как средства развития связной речи у младших школьников с нарушениями слуха;

- разработать содержание, организацию и методику проведения специальных игр и упражнений, направленных на развитие связной речи у младших школьников с нарушениями слуха при условии их сочетания с другими видами деятельности;

- проверить эффективность использования специальных игр и упражнений как средства развития связной речи у младших школьников с нарушениями слуха.

**Методы исследования:** анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы, наблюдение за детьми в процессе учебной и свободной, игровой деятельности, в проблемных ситуациях; индивидуальный психолого-педагогический эксперимент, анализ педагогической и медицинской документации.

Обработка материалов исследования проводилась при помощи методов математической статистики.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы специалистами школы-интерната для детей с нарушениями слуха, а также родителями, воспитывающими детей данной категории нарушения.

**Научная новизна и теоретическая значимость:** систематизирован имеющийся в литературе опыт по изучению развития связной речи у младших школьников с нарушениями слуха, разработан и апробирован комплекс дидактических игр, упражнений по развитию связной речи у неслышащих школьников.

# **ГЛАВА I. КОРРЕЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.**

## **1.1 Психолого- педагогическая характеристика младших школьников с нарушениями слуха.**

Л.В. Выготский считал, что психическое развитие детей, имеющих нарушения слуха, подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей. Анализ особенностей психического развития детей с различными типами нарушений проводится через понятие, введённое Л.С. Выготским, о структуре дефекта. Первичный дефект, нарушение слуха, приводит к отклонению вторичного порядка. Вторичные отклонения являются основными объектами психолого-педагогической коррекции развития при нарушенном слухе. Можно выделить специфические закономерности в психическом развитии детей с нарушениями слуха. Это снижение способности к приёму, переработке, хранению и использованию информации, трудность словесного опосредствования. У младших школьников с нарушениями слуха эти закономерности имеют переходящий характер, при адекватных условиях обучения эти дети учатся пользоваться разнообразными приёмами осмысленного запоминания в соотношении наглядного и словесного материала. [18]

Для младших школьников с нарушениями слуха характерно замедление процесса формирования понятий. По мере овладения речью ребёнок с нарушениями слуха усваивает более точные и обобщённые значения слов, приобретает способность оперировать отвлечёнными понятиями.

И.М. Соловьёв подчёркивает, что необходимым условием успешного психического развития ребёнка является значительное возрастное количество, разнообразия и сложности внешних воздействий. Из-за поражения слуха объём внешних воздействий на ребёнка с нарушениями



слуха очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено. Поэтому компоненты психики у неслышащего ребёнка развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях, наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления; письменная речь в обеих формах-импрессивной (чтение) и экспрессивной (письмо)- приобретает большую роль по сравнению с устной. Импрессивная форма речи превалирует над экспрессивной.[89]

И.М. Соловьёв представлял путь психического развития ребёнка с нарушенным слухом в следующем виде: различия в психической деятельности между слышащим и глухим ребёнком, незначительные на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Так происходит до определённого этапа, когда вследствие систематических сурдопедагогических воздействий различия перестают нарастать. Чем благоприятнее условия, тем быстрее и значительнее сближается развитие ребёнка с нарушенным слухом с развитием нормально слышащего ребёнка.

У младших школьников с нарушениями слуха относительная бедность словарного запаса, которая сочетается с неправильным усвоением и употреблением понятий. Дети легко смешивают предметы и действия, близкие по звучанию слова (бутылка- булка, гребёнка- ребёнок и т.п). В большинстве случаев слова воспринимаются на слух не полностью. Это сказывается на произношении. Общими характерными признаками произношения детей с нарушениями слуха являются смазанность артикуляции и невыразительность интонации. [89]

Развитие устной речи у младших школьников с нарушениями слуха Н.Д. Ярмаченко считает жизненной необходимостью, единственным средством приобщиться к чудесной кладовой человеческих знаний и опыта, усвоив огромное количество знаний, выработанных человечеством в процессе своего развития. Овладение звуковой словесной речью как

средством общения и мышления является одновременно и самым значимым фактором компенсации нарушений слуховой функции.[ 103]

Устная речь воспринимается слышащими на слух. Глухие используют для этой цели зрение, так называемое чтение с губ, т.е. зрительное восприятие устной речи по видимым движениям речевых органов. Несмотря на значительные трудности подобного способа восприятия речи, неполно выражающего звуковую сторону речи с помощью видимых движений артикуляционного аппарата, навыки зрительного восприятия в известной мере компенсируют дефекты слуха. Навыки чтения с губ формируются в связи с обучением речи. Воспроизведение устной речи, произносительной ее стороны опирается на сохранные зрительный, кожный и двигательный анализаторы. Использование остатков слуха способствует усвоению произношения и формированию навыка чтения с губ.[79]

Уровень понимания младшими школьниками с нарушениями слуха обращенной речи также неоднороден: часть детей понимает элементарную обращенную речь в условиях определенной ситуации, а некоторые понимают только выученные фразы. Некоторые дети с нарушениями слуха с развернутой фразовой речью способны понимать обращенную речь вне ситуации. В общении младшие школьники с нарушениями речи также широко пользуются указанием на предметы и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами.

Особенности развития внимания: детей с нарушениями слуха связаны с тем, что у них большее значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, восприятие дактильной речи — на положениях пальцев рук. Эти процессы возможны только при устойчивом внимании неслышащего ребенка. Поэтому неслышащие дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является увеличение

неустойчивости внимания. У младших школьников с нарушениями речи отмечаются трудности переключения внимания, больше времени им требуется на «вработывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок.

Возможности усвоения сенсорного опыта младшими школьниками с нарушениями слуха увеличиваются по мере овладения речью. Развитие восприятия опосредуется усвоением слов, фиксирующих сенсорные эталоны, что способствует закреплению более чётких, дифференцированных представлений о предметах. Вместе с тем, как показал А.А. Венгер употребление младшими школьниками с нарушениями слуха слов, фиксирующих сенсорные эталоны, не всегда опирается на адекватные зрительные представления: слово может быть «пустым», не содержать в себе необходимую степень обобщения сенсорного опыта. Устранению таких проблем может способствовать обучение детей способам обследования и сопоставления свойств предметов, специальная работа по объединению эталонов со словом. [14]

Вследствие нарушения нормального общения с миром слышащих усвоение социального опыта младших школьников с нарушениями слуха значительно затруднено, и тот обширный познавательный материал, который приобретает слышащим ребенком спонтанно, естественно и сравнительно легко, им дается при условии специального обучения и серьезных волевых усилий. Нарушение слухового анализатора обуславливает качественное своеобразие мира ощущений детей, имеющих то или иное снижение слуха: затруднены или невозможны восприятие звука и локализация его в пространстве, недоступны познанию звуковые свойства ряда объектов и явлений окружающего мира.

Проведенное Т. В. Розановой сравнение успешности узнавания ранее воспринятых предметов в условиях последовательного или одновременного их предъявления показало, что характерные для глухих детей смешения сходных предметов обуславливаются двумя причинами. Во-первых, у

неслышащих детей несколько снижена точность запечатления предметов, что обусловлено неполнотой их зрительного восприятия, трудностями выделения существенных, значимых признаков. Во-вторых, неслышащие дети затрудняются в мысленном сопоставлении ранее виденного предмета с воспринимаемым вновь, что связано с недостаточной свободой в оперировании образами предметов. Говоря иначе, вторая причина — это недостатки образного мышления. [86]

В образной памяти младших школьников с нарушениями слуха находят проявления также общие закономерности процессов запоминания и воспроизведения, которые связаны с умениями осмысливать и вербализовать материал при его восприятии, использовать приемы запоминания, которые помогут затем произвольному воспроизведению этого материала. Но они реже, чем слышащие, пользуются словесными характеристиками предметов с целью их запоминания, и в основном уже в старшем школьном возрасте. Неслышащие дети прибегают еще к иным средствам кодирования, используя естественные жесты и условные жестовые обозначения. В целом дети с нарушениями слуха уступают слышащим по умению использовать средства для запоминания, что снижает продуктивность воспроизведения (Т. В. Розанова).[ 86]

Задержка формирования предметной и игровой деятельности, недостаточный опыт использования многообразных вспомогательных предметов и орудий, отсутствие или недоразвитие речи и речевого общения отражаются и на развитии наглядного, а затем и понятийного мышления. Развитие наглядно-действенного мышления у младших школьников с нарушениями слуха протекает с некоторыми качественными и количественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей.[38]

Особенности личностного развития младших школьников с нарушениями слуха обусловлены рядом причин: обеднением или недостатком звуковых ощущений, что имеет важное значение для развития

эмоционально-волевой сферы; трудностями в общении с окружающими и невозможностью полноценного усвоения социального опыта посредством речи; существенным недоразвитием разных видов деятельности ( предметной, игровой, трудовой), в процессе которых идёт усвоение социального опыта и формирование личностных качеств.

У младших школьников с нарушениями слуха встречаются затруднения в понимании метафор, переносного значения слов, символических выражений свидетельствуют о недостаточном уровне развития воображения. Например, многие неслышащие учащиеся не могут отвлечься от конкретного, буквального значения пословицы. Многие неслышащие учащиеся не могут передать своими словами содержание прочитанного ими текста (басни), не могут творчески переработать текст.[17]

Представление младших школьников с нарушениями слуха о самих себе часто бывают неточными, для них характерны преувеличенные представления о своих способностях и, об оценке их другими людьми. У младших школьников с нарушениями слуха со средним уровнем интеллектуального развития отмечаются в основном завышенные самооценки. У младших школьников с высоким интеллектуальным уровнем наблюдаются в основном адекватные самооценки, то есть они в целом соответствуют по уровню развития личности нормально развивающимся детям того же возраста. Для оценки этой деятельности есть объективные внешние показатели - отметка, опора на которую приводит к более адекватному анализу успехов в учебе.

**Вывод:** Если у неслышащих детей, начиная с младшего школьного возраста в условиях специального обучения осуществляется всестороннее развитие словесной речи и всех познавательных процессов в их единстве, то постепенно к среднему, и тем более к старшему школьному возрасту, их психическое развитие приближается к нормальному. При сравнительно небольшом понижении слуха и достаточно хорошо развитой речи они оказываются способными к речевому общению с окружающими. В целом

психическое компенсаторное развитие младших школьников с нарушениями слуха и подростков в условиях специального обучения позволяет им получить образование в объеме полной средней школы, некоторым — высшее образование. Таким образом, можно сказать, что тяжёлые нарушения слуховой функции успешно компенсируются, а возможности всестороннего развития личности детей с нарушениями слуха неограничен.

## **1.2 Содержание коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с нарушениями слуха.**

В содержании коррекционно-педагогической работы выделяются несколько разделов, каждый из которых включает решение как воспитательных и образовательных задач, так и коррекционных, направленных на преодоление некоторых особенностей в формировании различных сторон психического развития дошкольников с нарушенным слухом.

Раздел «Развитие связной речи» является одним из ведущих в системе коррекционной работы, так как его задачи связаны с преодолением специфического для глухих и слабослышающих детей нарушения речи и речевого общения. Основными задачами являются: развитие языковой способности; накопление словаря и работа над значением слова; формирование разных форм речи (устной, письменной, дактильной); отработка различных видов речевой деятельности, проведение элементарных языковых наблюдений.

Важные коррекционные задачи решаются в процессе *развития слухового восприятия и обучения произношению*, целью этой работы является формирование и развитие у детей с нарушенным слухом навыков восприятия и воспроизведения устной речи. Работа по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышающих младших школьников направлена на развитие остаточного слуха: дети обучаются восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний. На базе развивающегося слухового восприятия создается и совершенствуется слухозрительная основа восприятия устной речи, формируются навыки речевой коммуникации.[75]

Таким образом, работа по развитию остаточного слуха и обучению произношению нацелена на решение следующих задач:

- обучение восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний;

- создание и совершенствование слухозрительной основы восприятия устной речи;
- формирование навыков речевой коммуникации;

*Обучение произношению предполагает:*

- создание потребности в устном общении;
- формирование приближенной к естественному звучанию устной речи;
- широкое использование различной звукоусиливающей аппаратуры;

Так же, как и нормально развивающиеся сверстники, дети с нарушениями слуха овладевают систематизированными элементарными представлениями о количестве и числе, величине и форме, о пространственных свойствах и отношениях предметов, счетными и измерительными умениями на занятиях по *формированию элементарных математических представлений*.

Особое значение в школьных учреждениях для детей с нарушениями слуха придаётся обучению игре. *Формирование игровой деятельности* предполагает развитие интереса к играм, обучение действиям с игрушками, формирование ролевого поведения, умение использовать предметы-заместители и воображаемые предметы и действия, умение отражать в играх действия людей и их отношения, разворачивать и обогащать сюжеты игр.[17]

В ходе целенаправленного развития и обогащения *изобразительной и конструктивной деятельности* создаются условия для эстетического, познавательного развития младших школьников с нарушениями слуха. На занятиях по изобразительной деятельности и конструированию, в свободной деятельности, в семье проводится целенаправленное обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию.

Важной задачей, связанной с развитием изобразительной и конструктивной деятельности, является сенсорное воспитание детей. В процессе обучения проводится планомерное систематическое развитие



различных видов восприятия: зрительного, тактильно-двигательного, двигательного.

В процессе *трудового воспитания* младших школьников с нарушениями слуха развивается интерес к труду взрослых, происходит приобщение к элементарной трудовой деятельности. Познавательное и социальное развитие младших школьников происходит в процессе целенаправленной работы по *ознакомлению с окружающим миром*.

Особую значимость в процессе коррекционно-педагогической работы с глухими и слабослышащими школьниками приобретает *музыкальное воспитание*. Здесь задачи коррекции и компенсации недостатков развития детей решаются с помощью таких средств, как формирование восприятия музыки, вокально-интонационное развитие голоса, развитие ритма движений и речи. Музыкальное воспитание способствует эмоционально-эстетическому развитию детей, развитию их эмоциональной отзывчивости и чуткости.

Дети, воспитывающиеся дома, могут получать коррекционную помощь:

- *в сурдологических кабинетах системы здравоохранения по месту жительства;*
- *в стационарах при отделениях отоларингологии крупных больниц по месту жительства;*
- *в группах кратковременного пребывания при специальных дошкольных учреждениях (группах) и при научных медицинских и педагогических центрах;*
- *в Центрах медико- психолого-педагогической и социальной реабилитации системы социальной защиты.*

Система коррекционной помощи детям с нарушенным слухом постоянно совершенствуется. Закономерным этапом ее развития является поиск *моделей интегрированного воспитания и обучения*. [ 45]

Наибольшими возможностями для организации интегрированного

обучения обладают школьные учреждения комбинированного вида.

Возможны следующие формы интеграции:

- *временная интеграция*, при которой все воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со слышащими детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;
- *частичная интеграция*, при которой дети, еще не способные наравне со слышащими сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются по 1-2 человека лишь на часть дня в массовые группы;
- *комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим возрастной норме или близким к ней, по 1-2 человека наравне со слышащими воспитываются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога.
- *при полной интеграции* ребенок с нарушенным слухом воспитывается и обучается в массовом школьном учреждении, не получая повседневной помощи специалиста.
- *коррекционные классы*, где вместе обучаются дети с нормальным и нарушенным слухом (это уже не 1-2 неслышащих ребенка, а группа из 4-5 детей). В коррекционном классе работает не только учитель, но и дефектолог.

Дети с нарушениями слуха могут обучаться в специальных (коррекционных) школах I вида, которые осуществляют образовательный процесс в соответствии с уровнем общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1 ступень-начальное общее образование (нормативный срок освоения 5-6 лет, в зависимости от учебных предметов, или 6-7 лет, с учетом подготовительного класса);

2 ступень – основное общее образование (нормативный срок освоения 5-6 лет)

3 ступень – среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения 2 года).

В первый класс, как правило, принимаются дети с 7-ми лет. Для детей, непосещающих дошкольные учреждения, организуется подготовительный класс.

Наполняемость классов -6 человек.

В составе школ 1 вида организуются классы для глухих детей с комплексными нарушениями (умственной отсталостью, ЗПР), работа в которых организуется по специальным учебным планам и программам.

Наполняемость таких классов -5 человек. [93]

*В современной сурдопедагогике, как отечественной, так и зарубежной, применяются две системы обучения глухих.*

- *на основе билингвистического подхода;*
- *на основе словесной речи.*

Перед отечественной сурдопедагогикой в настоящее время стоит проблема разработки новой концепции специального образования детей с недостатками слуха, основанной (по определению А.А. Комаровой) на множественности подходов, на сотрудничестве и взаимообогащении всех существующих направлений в обучении и воспитании.[44]

*Билингвистический подход* основан на том, что равноправными и равноценными средствами специального образовательного процесса являются: словесная речь и жестовая речь.

Жестовая речь-способ межличностного общения людей, лишенных слуха, посредством *системы жестов*. Лексические и грамматические закономерности жестовой речи обусловлены своеобразием ее основной семантической единицы — *жеста*, а также его функциональным назначением.

Использование жестовой речи в обучении глухих способствует:

- устранению коммуникативных барьеров между педагогами и учащимися;
- созданию доверительных отношений между детьми и взрослыми;
- эмоциональной окрашенности учебно-воспитательного процесса;
- увеличению объема учебной информации;
- ускорению ее передачи;
- восприятию учащимися;
- усвоению программы общеобразовательной школы в полном объеме.

[ 68]

*Билингвистическая система обучения глухих функционирует в странах Скандинавии, в Великобритании, Швейцарии, Канаде, США и др.* В России билингвистическая школа - создана профессором Г.Л. Зайцевой.

*Коммуникационная система обучения глухих на основе словесной речи* была разработана в 50-х гг. XX в. отечественными учеными-сурдопедагогами под руководством проф. С.А. Зыкова.

*Ее основные принципы:*

- потребность в общении возникает и развивается в связи с широким использованием *различных видов педагогически организованной деятельности,*
- в целях активизации речевого общения эффективна *дактильная речь* (своеобразный вид словесной речи, когда каждой букве алфавита соответствует определенное положение пальцев руки) *в сочетании с устной и письменной речью.* [35]

Л.П. Носкова обосновала *структурно-семантический принцип специального изучения языка,* в основе которого — *использование предложения как материала для системного овладения языком.*[70]

В соответствии с генетическим принципом сурдопедагог соотносит речевые достижения глухого ребенка с нормой в целях языковой

речевые достижения глухого ребенка с нормой в целях языковой компенсации и программирования.

Деятельностный принцип отражает предметно-практическую деятельность учащихся, в процессе которой словесная речь и освоение языка становятся потребностью. При работе с глухими учащимися по системе их обучения на основе словесной речи происходит практическое овладение языком с последующим изучением языковых явлений и закономерностей.

*Предметно-практическая деятельность учащихся рассматривается как база для формирования у них понятий; развития речи как средства коммуникации; воспитания у детей активности, самостоятельности, умения планировать свою деятельность.*

Развитие технических возможностей слухопротезирования значительно повысило эффективность обучения глухих детей на основе словесной речи и максимальной опоры на остаточный слух.

С конца 50-х гг. в западноевропейских странах и в США стала постепенно развиваться *система ранней диагностики и ранней педагогической помощи*, которая включала и раннее слухопротезирование детей.

В Хорватии разработана *верботональная методика обучения неслышащих для развития их слухового восприятия и речи* (оригинальная педагогическая технология с применением сурдотехнических достижений).

*Проблемы раннего слухоречевого развития* активно разрабатывали в НИИ дефектологии Т.А. Власова, Е.П. Кузьмичева Э.И. Леонгард, Ф.Ф. Рау, А.Д.Салахова, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская, и др.

Коррекционные учреждения II вида создаются для обучения и воспитания слабослышащих детей (имеющих частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи) и позднооглохших детей. Ценовой уровень общеобразовательной подготовки выпускников

специальной школы II вида отвечает нормативным требованиям государственного общеобразовательного стандарта.

Для обеспечения дифференцированного подхода в обучении слабослышащих и позднооглохших детей создаются два отделения:

1 отделение – для воспитанников с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, наполняемость классов -10 человек;

2-е отделение – для воспитанников с глубоким недоразвитием речи, наполняемость классов – 8 человек.

Образовательный процесс осуществляется также в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования: начального, основного и среднего(полного) общего образования.

В первый класс 1-го и 2-го отделений зачисляются дети с 7-ми лет, во втором отделении может быть организован подготовительный класс.

Педагогический процесс, основа которого — коррекционно- развивающий принцип обучения, имеет особую содержательную и методическую направленность. С частичным нарушением слуха обусловлено педагогически адаптированной к особым образовательным потребностям данной категории учащихся системой знаний, умений и навыков, опыта, творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности. [ 93]

Образование слабослышащих детей строится на *полисенсорной основе*, которая обеспечивается системой специальных занятий: в процессе которых происходит:

- формирование навыков чтения с губ;
- овладение техникой речи (формирование двигательной, кинетической базы речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений);
- использование и развитие остаточного слуха.

*Отечественная система сенсорного воспитания* опирается на *теорию восприятия*, разработанную Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером и др. Согласно этим теориям, ощущения и восприятия представляют собой особые действия анализаторов, направленные на обследование предмета, его особенностей. Развивать анализаторы ребенка — значит обучать его перцептивным действиям, с помощью которых ребенок исследует предметы, воспринимает в нем новые качества и свойства.

Обобщенные способы обследования предметов имеют важное значение для формирования у ребенка с нарушенным слухом операций сравнения, обобщения, для развертывания мыслительных операций.

Обучение языку построено таким образом, чтобы преодолеть имеющиеся отклонения, вызванные дефектом слуха. Первостепенными являются задачи:

- накопление словаря;
- уточнение звукового состава речи;
- усвоение грамматической системы языка;
- овладение разными видами и формами речевой деятельности.

Письмо и чтение — основное средство овладения языком в процессе специального обучения младших школьников с нарушениями слуха. Важная роль в этом процессе отводится средствам наглядности, применение которых должно решать, прежде всего, задачи, связанные с освоением содержания учебного материала, а не только с его иллюстрированием.[ 93]

Развитию представлений и понятий (от конкретных до абстрактных и переносных) способствуют такие наглядно-образные средства и приемы, как инсценировка, драматизация, пантомима и др. Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения.

Слабослышащему ребенку, обучающемуся в массовой школе, должна быть предоставлена педагогическая помощь специалиста-сурдопедагога, поскольку такие дети испытывают затруднения:

- в процессе усвоения чтения и письма;
- при написании диктанта и выполнении самостоятельных письменных работ;
- в понимании объяснений учителя;
- при чтении учебного и художественного текста (из-за его недостаточного понимания).

У слабослышащих детей наблюдаются характерные ошибки в письменных работах:

- смешение сходных по звучанию и месту образования звуков;
- отсутствие смягчений;
- пропуски согласных при сложных стечениях;
- пропуски безударных частей слова. .[ 42]

**Вывод:** В младших классах школ для детей с нарушениями слуха чётко выделяются три направления: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень) и работа над связной речью. Все три направления развиваются параллельно, хотя и находятся в подчинительных отношениях между собой. Так, словарная работа даёт материал для работы над предложением, а результаты и той и другой работы используются при составлении связных рассказов, описаний, пересказов произведений. В свою очередь, работа над рассказами, над сериями картинок способствует обогащению словаря младших школьников с нарушениями слуха, совершенствует навык построения предложений, использованию разнообразных синтаксических конструкций. Без специальной работы связная речь младших школьников



с нарушениями слуха не имеет тенденций к улучшению и не может быть средством общения и развития ребёнка. Необходима специальная коррекционная работа: формирование словарного запаса должно проходить в тесной связи и в соответствии с формированием грамматического строя речи. Усвоенные и воспринятые слова должны употребляться в общении путём их правильного грамматического оформления в различных сочетаниях.

### **1.3 Организация работы по формированию связной речи у младших школьников с нарушениями слуха.**

Работа над связной речью у младших школьников с нарушениями слуха должна вестись в ходе всего учебно-воспитательного процесса, который предполагает как проведение основных программных предметов, так и специальных занятий, направленных на развитие остаточного слуха детей и овладение ими произносительными навыками. К ним относятся фронтальные и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению и занятия речевой ритмикой. На фронтальных занятиях по различным разделам программы, в играх, в общении педагог и воспитатель, зная произносительные возможности каждого ребёнка, побуждает его говорить правильно. Детям с нарушениями слуха нужно постоянно давать установку на правильное произношение. В случае необходимости можно привлечь внимание детей к одной из сторон произношения: « Говори с ударением», « Говори слитно», « Говори хорошо». Главное, чтобы данные установки не носили формальный характер, и качество произношения детей с нарушениями слуха действительно контролировалось на протяжении всего дня. Контроль за произношением ребёнка с нарушениями слуха требует от педагога большого умения и такта. Предлагаемый детям с нарушениями слуха речевой материал должен проходить глубокий и тщательный отбор. Он должен систематизироваться, уточняться с точки зрения структуры фразовых единиц, грамматической формы входящих во фразу лексических единиц, углубляться по смысловому значению. Вне специально организованных занятий по развитию речи ни одно речевое высказывание не должно подвергаться специальному заучиванию. Повторяемость высказываний в однотипных ситуациях за счет мотивированного употребления приводит к постепенному узнаванию и запоминанию в контексте реальной действительности. [42 ]

На индивидуальных занятиях младшие школьники с нарушениями слуха учатся различать и распознавать на слух слова, словосочетания, фразы,

тексты. Именно на этих занятиях формируются первичные навыки звуковоспроизведения, корректируются дефекты голоса, речевого дыхания, звуков и их сочетаний, недостатки воспроизведения слова. Самое главное - создать условия для слухо-речевой среды детям с нарушениями слуха. [37]

Существует несколько основных условий для создания слухо-речевой среды для младших школьников с нарушениями слуха - это:

- мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности;
- формирование у детей потребности в речевом общении;
- поддержание всех проявлений речи ребенка, каким бы ни был их уровень;
- побуждение к активному применению речи;
- использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения;
- контроль за речью детей со стороны взрослых;
- соблюдение единых требований к речи ребёнка, имеющего нарушения слуха. [93]

Приобщение младших школьников с нарушениями слуха к связной (описательно-повествовательной) речи в условиях коррекционного обучения проводится целенаправленно и последовательно. Каждый день в быту и на специальных занятиях, в реальных жизненных ситуациях и специально запрограммированных условиях нежно учить детей выразить общепринятыми словесными средствами разные потребности: просьбы, желания, жалобы, согласие или несогласие, удивление, обиду, недовольство, интерес к предметам и событиям и т.д. Материал *разговорной речи* вне занятий по речевому развитию (в быту, др. видах деятельности) не подразделяется на виды коммуникативных конструкций: вопросы, побуждения, сообщения, отрицания. Они присутствуют в обсуждениях происходящих событий, беседах, разговорах, наблюдениях. Нужно что-то

выяснить, уточнить – мы задаём вопросы или предлагаем образцы для подражания детям. Требуется направить детей на выполнение каких-то действий – вводим поручения и учим детей отчитываться о выполненном действии. Даются установки или объяснения – предъявляем детям сообщения или отрицания. Во всех случаях необходимо следить за тем, чтобы форма речевого материала была доступна младшим школьникам, что проверяется сразу же при сопряжено-отраженном проговаривании. [ 60]

В процессе обучения словесной речи *связная (описательно-повествовательная речь)* выступает в качестве производной от живой *разговорной речи*. По определению ведущих психологов (С.А.Рубинштейн) *разговорная речь* – это речь ситуативная, её развитие происходит непосредственно в процессе общения ребёнка со взрослым и между собой.

[ 88 ].Этот вид речи отличается опорой на наглядные объекты, в ходе обмена репликами. Он наполняется не только особым словарем разговорного типа (ну, давай, вот и все, ладно, хватит и др.), но и разного рода указательными жестами, мимикой, пантомимой, повторяемостью коротких фраз. Способом выражения разговорной речи у детей с нарушениями слуха выступает преимущественно устная и устно-дактильная форма речи.[ 75]

*Разговорная речь* на всем этапе младшего школьного возраста и при нормальном слухе является преобладающей по объёму, поскольку наиболее полно удовлетворяет естественные коммуникативные потребности ребёнка и усваивается по подражанию окружающим.

*Связная описательно-повествовательная речь*– это речь контекстная. По сравнению с разговорным видом речи она отличается полным обозначением словесными средствами компонентов ситуации, поскольку адресована не присутствующему в общении собеседнику, а любому, кто обратится к содержанию текста вне прямого речевого контакта. Этот вид речи присутствует в разных жанрах художественной литературы, когда содержание может быть понято при полном описании условий происходящих

событий. Используется связная речь и в деловых сообщениях (отчетах, записках, рассказах о важных событиях). [56]

*Цель обучения связной речи* – придать речевому общению естественный характер, приблизить к пониманию речи говорящих людей, научить переспрашивать, уточнять сказанное, разнообразить палитру высказываний, сформировать основу для формирования связной описательно-повествовательной речи.

*Связная речь* не заменяет собой *разговорную*, а зарождается на ее основе и далее развивается параллельно с ней, насыщаясь все более сложными оборотами.

Психологи различают несколько вариантов *связной речи*:

- *Повествование (рассказ)* – предполагает последовательное изложение каких-либо действий, фактов, событий с обозначением места, времени, действующих лиц. Это поочередное освещение целого ряда эпизодов из жизни людей, животных или сказочных персонажей.
- *Описание* – включает в себя характеристику каких-то объектов с разных сторон (с точки зрения цвета, формы, величины, материала, принадлежности и др.)
- *Рассуждение (объяснение)* – присутствуют в рассказе, когда выражается отношение автора к описанным событиям, уточняются причины происходящего, что-то осуждается или одобряется.[75]

Перечисленные варианты связной речи не имеют чётких разграничений и могут сочетаться в одном и том же тексте. Например, работая над сюжетной картиной, описание природы сочетается с рассказом о выполняемых действиях людей, изображенных на данной картине. Описывая предметы, одновременно говорится о том, чем они полезны и каково к ним отношение разных людей. Естественно, что каждому из элементов связной описательно-повествовательной речи необходимо учить длительно, систематически, целенаправленно.

Самостоятельные высказывания детей всегда поощряются. Поэтому огромное значение в формировании и закреплении приобретаемых навыков уделяется созданию *речевой среды*. [56]

Важную роль в формировании навыков разговорной и связной речи занимает обучение детей вести диалог, участвовать в беседе с педагогом и сверстниками. Например:

- *Какой сегодня день недели?*
- *Сегодня среда.*
- *Какой день недели был вчера?*
- *Вчера был вторник.*
- *Карина, попроси Стаса назвать день недели, который будет завтра.*
- *Завтра будет четверг.*
- *Спасибо, Стас.*
- *Пожалуйста.*

Базируясь на разговорной речи, связная описательно-повествовательная речь отличается большей организованностью, логичностью, последовательностью, развернутостью. В *естественных* условиях общения формируются лишь базовые навыки этого вида речи. Для закрепления и автоматизации навыков необходимы *специальные* способы анализа и формирования связного высказывания. Поэтому обучение составлению описательно-повествовательного высказывания осуществляется в основном на специально организованных занятиях по развитию речи, где дети учатся не только построению каждой фразы, но и межфразовым связям, т.е. всему строению связного текста. [75]

**Вывод:** Формирование связной речи у младших школьников с нарушениями слуха возможно только при наличии в учреждении и дома слухо-речевой среды. Для этого необходимо создать условия для слухо-зрительного и слухового восприятия речи в течение всего дня, а не только на уроках и занятиях. Это обеспечивает в первую очередь обязательным использованием индивидуальных слуховых аппаратов при проведении уроков и занятий, в

играх, на прогулках, в свободной деятельности детей. Также важным условием создания слухо-речевой среды является устное общение с младшими школьниками с нарушениями слуха всех сотрудников данного учреждения, при необходимости подкрепляемое табличкой или тактильным. При этом речь взрослых должна быть естественной, не утрированной - нормальной по темпу и громкости, слитной, орфоэпичной и максимально эмоциональной. Она должна сопровождаться богатой мимикой лица и естественными жестами.

#### **1.4.Методологическая основа обучения младших школьников с нарушениями слуха связной речи.**

Метод обучения - это система последовательных взаимосвязанных способов работы педагога и обучаемых детей, которые направлены на достижение дидактических задач. В школьной сурдопедагогике рассматривается использование общедидактических методов для развития речи детей с нарушениями слуха, такие как: наглядные, словесные, практические, а также специфических методов обучения детей с нарушениями слуха устной речи:

- аналитические;
- синтетические;
- аналитико-синтетические.

К наглядным методам и приемам обучения относятся наблюдение, рассматривание предметов, явлений, картин, демонстрация слайдов, диафильмов, а также использование ряда приемов, в основе которых лежит выполнение действий по подражанию, показ способа действий и др.

Метод наблюдений используется во всех формах воспитательно-образовательной работы с детьми. В процессе наблюдений формируются основные представления и знания неслышащих детей. Проведение наблюдений с детьми связано с другими методами и приемами: практическими, связанными с чувственным познанием предметов и их свойств в разных видах деятельности, и словесными, так как наблюдения сопровождаются речевым общением педагога с детьми.

В качестве распространенного методического приема применяется рассматривание картин. Процесс восприятия и понимания картин всегда связан с обогащением словаря, уточнением значений слов и фраз, развитием разговорной и описательно-повествовательной формы речи.

В школах для детей с нарушениями слуха широко используются демонстрация предметов, картин, диафильмов, слайдов, что способствует речевому развитию детей.



К *наглядным* методам обучения относится и ряд приемов, в процессе которых используется выполнение действий детьми по подражанию и по образцу. Подражание и образец активно помогают в развитии речи, формировании произносительных навыков.

К группе *практических* методов относятся различные виды предметной и продуктивной деятельности, игры, элементарные опыты, моделирование. Для формирования речи особое значение имеют действия с предметами, педагог организует различные действия с предметами с целью формирования или уточнения представлений о свойствах и качествах предмета. [93]

Использование изобразительной и конструктивной деятельности в обучении языку способствует более успешному усвоению и запоминанию материала.

Использование игрового метода в обучении языку, развитии слухового восприятия, формировании произношения способствует эффективному усвоению материала. Использование элементарных опытов оказывает влияние на развитие речи. Умение детей сопоставлять, делать выводы и заключения требует не только понимания причинно-следственных связей, но и умения выразить их с помощью речевых средств. [42]

Словесные методы занимают большое место в воспитании и обучении детей с нарушениями слуха, потому что их использование связано с организацией речевого общения с детьми. Однако их применение в дошкольных учреждениях для глухих детей тесно связано с практическими и наглядными методами. К словесным методам относятся беседа, рассказ педагога, чтение детей и взрослых, рассказывание и объяснение педагога.

[75]

Методы, применяемые в школах для детей с нарушениями слуха, можно рассматривать в различных аспектах. Особенность метода может выражаться во взаимоотношении устной речи с другими видами словесной речи, в решении вопроса об аналитическом и синтетическом подходе к

формированию устной речи, в принципе отбора материала устной речи, наконец, в определении роли различных анализаторов в качестве сенсорной базы для усвоения глухими детьми устной речи.

Первоначальное обучение устной речи осуществляется в связи с формированием словесной речи в дактильном ее виде. Такой подход дает возможность детям быстро накопить большой речевой материал, пригодный для целей общения. Синхронное дактилирование и устное проговаривание педагогом слов, а также побуждение детей к их отраженному устно-дактильному воспроизведению, способствуют привлечению внимания к видимым речевым движениям, к звучанию речи, воспринимаемому с помощью остаточного слуха (при использовании усилительной аппаратуры), содействует активизации речевого аппарата детей, усвоению ими звукового и речедвигательного контура слов. [37]

Все это создает благоприятную почву для последующей систематической и целенаправленной работы по формированию у детей навыков чтения с губ и произношения.

Основная задача обучения чтению с губ состоит в том, чтобы развивать у неслышащих детей способность более свободного зрительного и слухо-зрительного восприятия устной речи в процессе общения с окружающими. Осуществление этой задачи с учетом механизма чтения с губ предполагает специальные упражнения, направленные на развитие остаточного слуха, на выработку у детей навыка точного и быстрого зрительного восприятия речевых движений, их отраженного повторения и осмысления поступающей информации на основе ее переработки с опорой на речевой и внеречевой контекст.

*Специфическим* требованием при современном методе обучения младших школьников с нарушениями слуха, диктуемым интересами развития навыков чтения с губ, служит постепенное ограничение устно-дактильного обращения к детям и расширение за его счет практики зрительного и слухо-зрительного восприятия устной речи без дактильного

сопровождения, так как иначе невозможно создать оптимальные условия для совершенствования этого способа общения. [ 93]

Основная задача обучения младших школьников с нарушениями слуха произношению состоит в том, чтобы достичь его максимальной внятности и членораздельности и тем самым способствовать успешному развитию их устной речи как способа общения и инструмента мысли. Осуществление этой задачи требует, чтобы путем использования компенсаторных средств обучения у детей выработались необходимые комплексы речевых движений, управляемых на основе слухо-кинестетического или кинестетического контроля, чтобы эти комплексы закреплялись и автоматизировались в живой речи. [42]

При *аналитическом* методе единицей обучения чтению с губ и произношению являются фонемы или слоги с последующим переходом к словам; при синтетическом - целые слова без их анализа.

*Аналитико-синтетический* метод, сочетающий отработку целостного действия и составляющих его операций, является наиболее оправданным для формирования самых разнообразных двигательных навыков. При этом методе исходными единицами обучения чтению с губ и произношению служат целые слова и фразы. В отличие от синтетических методов формирования произношения при этом ведется работа и над такими элементами речи, как слоги и фонемы.

Практический эффект такого обучения выражается в одновременном достижении слитного и ритмичного произношения детьми целых слов при достаточно четком воспроизведении составляющих их фонем, что служит важным условием разборчивости речи. [93]

*Концентрический метод* (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина) заключается в том, что ребенок недоступные ему для точного фонетического воспроизведения слова в течение определенного периода времени произносит приближенно. Применение концентрического метода при обучении устной речи глухих дошкольников характеризуется на первых этапах упрощением

произношения, допускающим замену звука и звуком, средним между и и э , замену ш звуком с, произносимым с округлением губ, а также замену р звуком л и х звуком к. Кроме того, в школах для незлышащих детей в младших классах и в старшей группе детского сада и на первых порах допускается упрощение произношения длинных или сложных по своей структуре слов путем их усечения, редукции. [ 80]

С точки зрения использования различных анализаторов современный метод обучения глухих детей устной речи должен быть определен как мультисенсорный, или полисенсорный, т. е. предполагающий возможно более полное использование всех имеющихся в распоряжении детей анализаторов, пригодных для приема речевых сигналов.

Применительно к восприятию речи в процессе обучения и общения благоприятные перспективы открываются внедрением различного рода звукоусиливающей аппаратуры и телетакторов в качестве дополнения к чтению с губ.

Применительно к формированию произношения *мультисенсорный* метод выражается в самом широком использовании всех способов восприятия произносительной стороны речи и контроля над ней, как непосредственных, так и связанных с разнообразной аппаратурой и пособиями. К их числу относятся звукоусиливающая аппаратура, всевозможные модели, схематические изображения. Сюда же относятся различные приборы для тактильно-вибрационного восприятия речи, а также приспособления для пассивного приведения речевых органов в то или иное положение для пассивного приведения речевых органов в то или иное положение или движение (шпатель, зонды). Мультисенсорный подход, предполагающий много стороннюю афферентацию работы речевых органов, характерен для первой фазы формирования речевых движений. [56]

**Вывод:** эффективность работы по развитию речи в значительной степени зависит от используемых методов, их многообразия, соответствия возрасту и особенностям психофизического развития детей с нарушениями слуха. К

наиболее часто используемым приемам и методам относятся наблюдение, демонстрация предметов, картинок, слайдов, выполнение действий по подражанию, дидактические игры и упражнения, речевые упражнения и др. В развитии связной речи нужна кропотливая работа учащихся и учителей. Только систематическая работа по развитию речи обязательно приведет к успеху.

## **II. ГЛАВА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.**

### **2.1 Организация исследования.**

**Объект исследования** - процесс речевого развития младших школьников с нарушениями слуха.

**Предмет исследования** - особенности развития связной речи младших школьников с нарушениями слуха.

**Целью исследования** является экспериментальное изучение развития связной речи младших школьников с нарушениями слуха на занятиях по развитию речи.

В нашем исследовании мы ставим несколько **задач**:

1. Подобрать методики экспериментального исследования особенностей связной речи младших школьников с нарушением слуха.

2. Выявить уровень сформированности связной речи у детей экспериментальной группы.

3. Провести сравнительный количественный и качественный анализ полученных данных.

4. Разработать содержание коррекционно-педагогической помощи, направленной на развития связной речи у детей младшего школьного возраста с использованием моделирования.

**Этапы исследования:**

**1 этап.** Организационный. Подбор диагностических методик.

**2 этап.** Проведение констатирующего эксперимента в экспериментальной группе.

**3 этап.** Количественный и качественный анализ полученных данных.

Прежде чем переходить непосредственно к описанию проделанного нами констатирующего эксперимента по изучению связной речи детей с нарушенным слухом, мы считаем необходимым предоставить данные

об особенностях детей, участвующих в эксперименте.

### **Характеристика детей, участвующих в эксперименте.**

Данные исследования проводились на базе Костанайской специальной школы-интерната №3 для детей с особыми образовательными потребностями. В данной школе обучаются дети с различными нарушениями слуха. В нашем исследовании принимало участие 8 человек 2«А» класса и 8 человек 2 «Б» класса. Все дети имеют нарушения слуха различной степени.

Экспериментальная группа – 8 человек (2 «А» класс).

Контрольная группа -8 человек (2 «Б» класс). (Эта группа детей в учреждении не охвачена занятиями учителя-дефектолога)

Возраст детей: 8-10 лет

Списочный состав детей, возраст и состояние слуха детей экспериментальной группы представлен в таблице 1.

Таблица 1.

<i>Список детей экспериментальной группы:</i>		
<i>Имя ребёнка</i>	<i>Возраст</i>	<i>Состояние слуха</i>
1.Стас С	10 лет	IV степень тугоухости
2.Мадияр И.	9 лет	III- IV степень тугоухости
3. Дана М.	9 лет	IV степень тугоухости
4. Марьям К	8 лет	IV степень тугоухости
5. Саша Т	9 лет	II группа глухоты
6. Влад Ш	8 лет	II группа глухоты
7. Вика К	8 лет	IV степень тугоухости
8. Карина С.	9 лет	III- IV степень тугоухости

Возрастной коэффициент детей экспериментальной группы таков: дети 8 лет-3 человека; дети 9 лет- 4 человека; дети 10 лет- 1 человек.

Возрастной коэффициент детей экспериментальной группы представлен в рисунке 1.

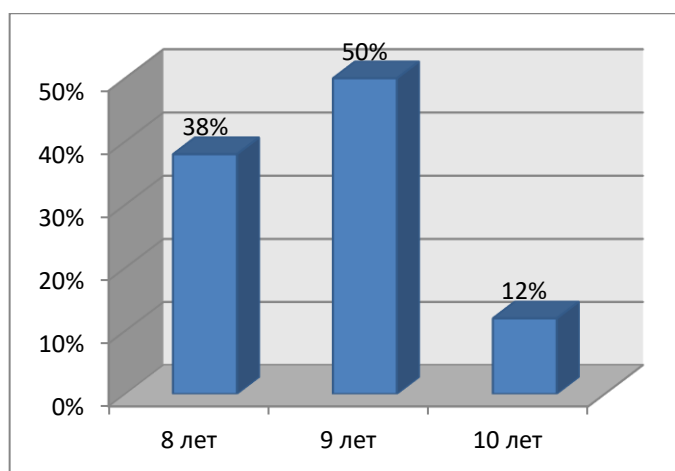


Рис.1. Возрастной коэффициент детей экспериментальной группы.

Списочный состав детей, возраст и состояние слуха детей контрольной группы представлен в таблице 2.

Таблица 2.

<i>Список детей контрольной группы:</i>		
<i>Имя ребёнка</i>	<i>Возраст</i>	<i>Состояние слуха</i>
1.Маша С.	9 лет	IV степень тугоухости
2.Асет М.	10 лет	II группа глухоты
3. Влад Ц.	8 лет	III- IV степень тугоухости
4. Алихан К.	8 лет	IV степень тугоухости
5. Бижан Т.	9 лет	III- IV степень тугоухости
6. Ксюша К.	10 лет	II группа глухоты
7. Диана М.	8 лет	IV степень тугоухости
8. Игорь А.	9 лет	IV степень тугоухости

Возрастной коэффициент детей контрольной группы таков: дети 8 лет- 3 человека; дети 9 лет- 3 человека; дети 10 лет- 2 человека. Возрастной коэффициент детей контрольной группы представлен в рисунке 2.



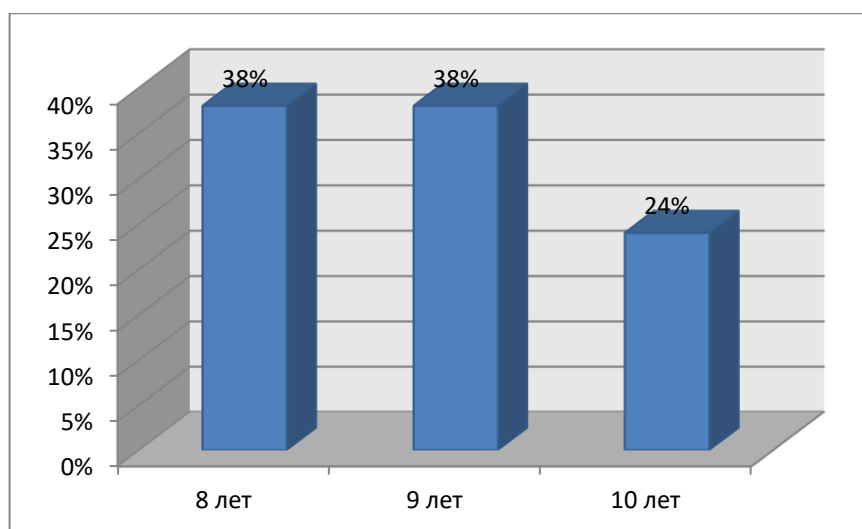


Рис. 2. Возрастной коэффициент детей контрольной группы.

Состояние слуха детей, степень снижения слуха, причины снижения слуха у детей экспериментальной группы представлено в таблице 3.

Таблица 3. Состояние слуха детей экспериментальной группы.

<i>Фамилия, имя</i>	<i>Степень снижения слуха</i>	<i>Причины снижения слуха</i>
1. Стас С.	IV ст. т/у	приобретенная (лечение антибиотиками)
2. Мадияр И.	III-IV ст. т/у	неизвестны
3. Дана М.	IV ст. т/у	приобретенная (лечение антибиотиками)
4. Марьям К.	IV ст. т/у	приобретенная (лечение антибиотиками)
5. Саша Т.	II гр. глухоты	наследственная глухота
6. Влад Ш.	II гр. глухоты	приобретенная (лечение антибиотиками)
7. Вика К.	IV ст. т/у	неизвестны
8. Карина С.	III-IV ст. т/у	приобретенная (лечение антибиотиками)

Из таблицы видно, что состояние слуха детей различно. В группе есть дети со значительными остатками слуха (Стас С., Вика К. Марьям К, Дана М.). Двое детей имеют пограничный уровень (Мадияр И, Карина С). Двое детей имеют II группу глухоты (Саша Т., Влад Ш). Только один ребёнок из семьи глухих – Саша Т., у остальных родители слышащие. Данные представлены в рисунке 3.

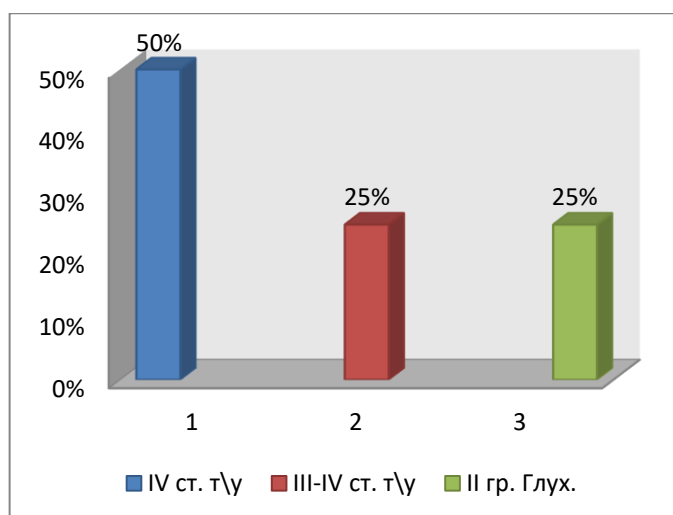


Рис. 3. Состояние слуха детей экспериментальной группы.

Состояние слуха детей, степень снижения слуха, причины снижения слуха у детей контрольной группы представлено в таблице 4.

Таблица 4. Состояние слуха детей контрольной группы.

<i>Фамилия, имя</i>	<i>Степень снижения слуха</i>	<i>Причины снижения слуха</i>
1. Маша С.	IV ст. т/у	приобретённая (лечение антибиотиками)
2. Асет М.	II гр. глухоты	неизвестны
3. Влад Ц.	III-IV ст. т/у	приобретённая (лечение антибиотиками)
4. Алихан К.	IV ст. т/у	приобретённая (лечение антибиотиками)
5. Бижан Т.	III-IV ст. т/у	наследственная глухота
6. Ксюша К.	II гр. глухоты	приобретённая (лечение антибиотиками)
7. Диана М.	IV ст. т/у	неизвестны
8. Игорь И.	IV ст. т/у	приобретённая (лечение антибиотиками)

Из приведённых выше данных видно, что состояние слуха детей контрольной группы также различно. В группе есть дети со значительными остатками слуха (Маша С., Алихан К., Диана М., Игорь А.). Двое детей имеют пограничный уровень (Влад Ц., Бижан Т.). Двое детей имеют II

группу глухоты (Асет М., Ксюша К.). Все дети из слышащих семей. Данные представлены в рисунке 4.

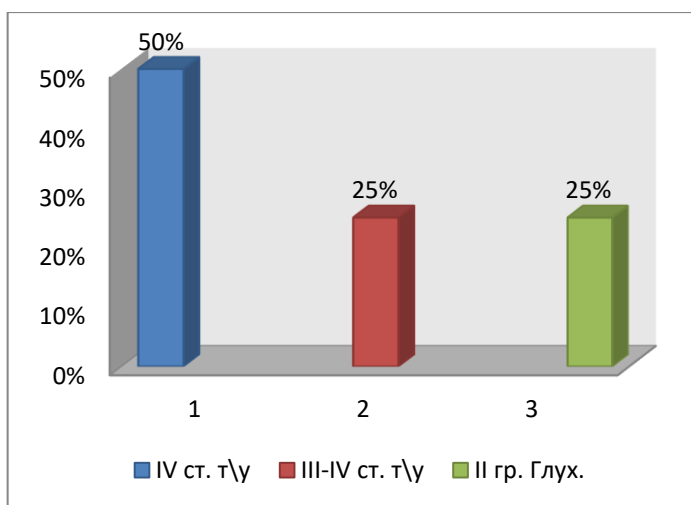


Рис.4.Состояние слуха детей контрольной группы.

Уровень речевого развития детей экспериментальной группы представлено в таблице 5.

Таблица 5. Речевое развитие детей экспериментальной группы.

Фамилия, имя	Уровни речевого развития		
	низкий	средний	высокий
1. Стас С.			+
2. Мадияр И.		+	
3. Дана М.		+	
4.Марьям К.			+
5. Саша Т.	+		
6. Влад Ш.	+		
7. Вика К.			+
8. Карина С.			+

Из данной таблицы видно, что высокий уровень речевого развития в экспериментальной группе имеют 4 детей- Стас С, Марьям К, Вика К, Карина С. Средний уровень речевого развития данной группы имеют 2 детей- Мадияр И. и Дана М. Низкий уровень речевого развития в экспериментальной группе имеют- Саша Т. и Влад Ш. Полученные данные изображены в рисунке 5.

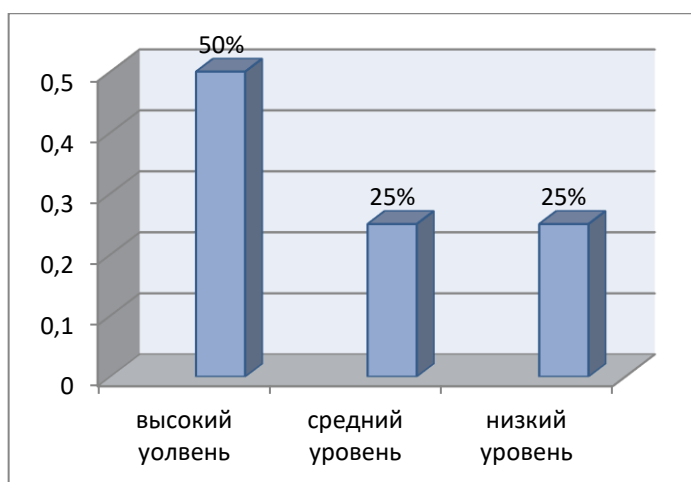


Рис.5.Речевое развитие детей экспериментальной группы

Речевое развитие детей различно. И зависит, на наш взгляд, от времени пребывания в школе и от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Физическое развитие и интеллект детей класса в норме.

Класс производит очень приятное впечатление. Большинство детей доброжелательны и эмоциональны, очень быстро и легко вступили в контакт. Трудности в общении возникли только с Викой К. и Сашей Т., причем, Вике просто было необходимо время, чтобы привыкнуть к новому человеку. Саша Т. по характеру очень застенчивый, замкнутый мальчик, поэтому его общение избирательно.

Наблюдая детей этого класса на уроках, можно отметить, что большая ее половина (Стас С, Марьям К, Мадияр И, Карина С, Дана М. – активные, любознательные дети, они активно работают на занятиях, их очень легко увлечь новыми, интересными заданиями. Что характерно, этим детям важен не только результат (похвала, одобрение), но и сам процесс обучения, если он достаточно ярок и разнообразен. У этой подгруппы детей хорошая память, достаточно устойчивое внимание, что позволяет им овладевать знаниями, опережающими установленные программные требования.

Остальных детей: Влада Ш, СашуТ, Вику К. значительно труднее активизировать, у них нет особого интереса к занятиям. Внимание этих детей неустойчиво, память не позволяет быстро усваивать новый материал.

Состояние устной речи детей экспериментальной группы тоже различно. У четверых детей (Стаса, Марьям, Вики, Карины) речь достаточно внятная, словарь, накопленный детьми, позволяет постоянно использовать в общении устную речь. У Мадияра и Даны речь внятная, но из-за недостаточности словарного запаса им трудно строить предложения, самостоятельные высказывания. У Саши еще нет достаточного опыта речевого общения (т.к. родители глухонемые и дома отсутствует среда речевого общения), мальчик говорит мало, стремится воспринимать речь окружающих слухо-зрительно, поэтому часто воспроизводит слова неполно, искаженно. У Влада, из-за нарушения голоса (голос постоянно переходит на фальцет) внятность речи значительно снижена, но мальчик постоянно пользуется устной речью, старается говорить хорошо.

Однако следует отметить замечательную особенность этого класса: все дети, в меру своих возможностей используют устную речь как средство общения не только с педагогами, но и между собой. Этот факт указывает на то, что педагог класса и воспитатель уделяют большое внимание развитию устной речи детей, побуждая их говорить не только на занятиях, но и в свободной деятельности.

Необходимо сказать, что значимым в обучении детей младшего школьного возраста является способность ребенка к подражанию. Эта способность определенная физиологами (Сеченов И. М., Павлов И. П.), психологами (Выгодский Л. С., Леонтьев А.Н.), сурдопедагогами (Корсунская Б.Д., Рау Е. Ф.) считается одним из условий развития ребенка.

Нами было выявлено, что все дети, участвующие в эксперименте, умеют подражать предъявленному образцу, но внимание у них неустойчивое, дети легко и часто отвлекаются, что характерно для детей с нарушенным слухом младшего школьного возраста.

Уровень речевого развития детей контрольной группы представлено в таблице 6.

Таблица 6. Речевое развитие детей контрольной группы.

Фамилия, имя	Уровни речевого развития		
	низкий	средний	высокий
1. Маша С.			+
2. Асет М.	+		
3. Влад Ц.		+	
4.Алихан К.			+
5. Бижвн Т.		+	
6. Ксюша К.	+		
7. Диана М.			+
8. Игорь А.			+

Из данной таблицы видно, что высокий уровень речевого развития в контрольной группе имеют 4 детей- Маша С, Алихан К, Диана М, Игорь А. Средний уровень речевого развития данной группы имеют 3 детей- Влад Ц, Бижан Т. Низкий уровень речевого развития в экспериментальной группе имеют- Асет М. и Ксюша К. Полученные данные изображены в рисунке 6.

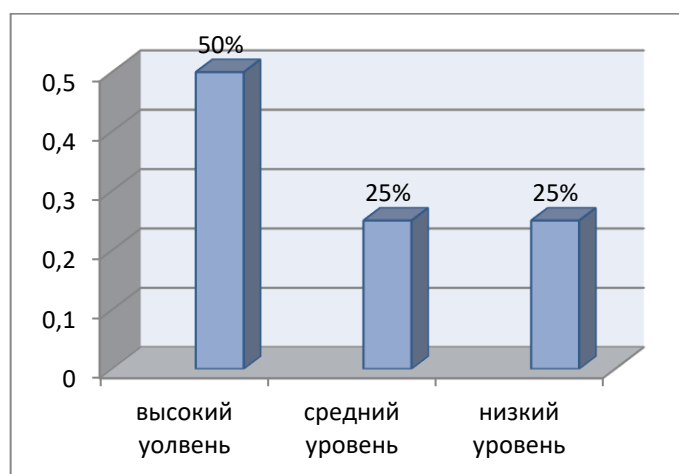


Рис.6.Речевое развитие детей контрольной группы.

В введении нами были определены задачи данного исследования, для решения которых были использованы следующие методы исследования:

- *Теоретический метод* исследования включает в себя изучение литературы по теме исследования. Применение этого метода позволяет определить научную основу исследования. Для нас являются значимыми сведения из области физиологии, психологии,

методики обучения речи, сурдопедагогики о закономерностях формирования связной речи у слышащих и глухих детей, сведения о сложной структуре педагогического процесса обучения. Основные положения из области данных наук были представлены нами в теоретической части.

- Метод *наблюдения* широко используется как в общей, так и в специальной педагогике. Данный метод был применен для изучения учебно-воспитательного процесса в специальных школах. Также в ходе использования данного метода мы выявили степень речевой активности детей и получили общее представление о произношении детей, участвующих в эксперименте.
- Метод *изучения документации* (личных дел, программы). Использование этого метода в эксперименте является источником получения фактических данных. Изучение личных дел позволяет выявить особенности развития ребенка (причину и степень потери слуха, особенности психофизического, речевого развития). Глубже узнать особенности каждого ребенка помогает использование метода беседы с сурдопедагогом и воспитателями группы.
- В нашем исследовании основным методом является *педагогический эксперимент*. Данный эксперимент проводился с детьми в специальной школе-интернате № 3 для детей с ограниченными возможностями обучения и осуществлялся в виде констатирующего эксперимента.

**Исследование включало несколько ступеней:**

1. анализ анкетных данных и историй развития ребенка, анализ продуктов детской деятельности
2. наблюдения за детьми в процессе свободной деятельности и во время занятий;
3. индивидуальный констатирующий эксперимент, направленный на выявление состояния связной речи и общего речевого развития

младших школьников с нарушениями слуха.

4. формирующий психолого-педагогический эксперимент;
5. индивидуальный контрольный эксперимент;

Первый этап исследования закончился организацией и проведением констатирующего эксперимента.

Для освещения интересующей нас проблемы в первой части исследования применялись **различные методы**:

1. Анализ анкетных данных, полученных в процессе бесед с учителями, воспитателями, медицинским персоналом, с представителями методической службы;
2. Анализ историй развития детей, обучающихся в школе-интернате;
3. Наблюдения за детьми во время свободной деятельности и в процессе проведения занятий с учителем и дефектологом;
4. Индивидуальный констатирующий эксперимент.

Изучение анкетных данных и историй развития детей было направлено на выяснение следующих вопросов: возраст детей, время потери слуха, причины потери слуха, состояние слуха, уровень речевого развития.

Наблюдение за свободной деятельностью детей проводилось в игровой комнате в процессе их деятельности с сюжетными и дидактическими игрушками, компьютерными играми. Задачей наблюдения являлось:

- а) выявление наличия самостоятельной речи детей;
- б) выявление уровня развития связной речи.

Предпринятое наблюдение за деятельностью детей на занятиях и в ходе самостоятельной деятельности позволило определить оптимальное содержание и условия проведения психолого-педагогического эксперимента.

При наблюдениях за детьми в процессе занятий с дефектологом (*Приложение 1*) фиксировалось состояние связной речи, речевая активность, наличие интереса к предметам и явлениям окружающего мира, характер этого интереса, возможность ориентировки в окружающем, характер общения со взрослыми и с другими детьми, возможные для данного ребенка



способы усвоения общественного опыта (в совместной со взрослым деятельности, по подражанию, по образцу, с помощью речи и т.п) в связи с уровнем речевого развития ребенка. Все эти данные были необходимы для сопоставления характера развития, для анализа влияния различных факторов на речевое развитие ребенка.

В основу обследования легли методологические **принципы:**

*1. Комплексный подход.*

Применительно к обследованию ребёнка - это требование всестороннего изучения и оценки деятельности ребёнка различными специалистами.

*2. Целостный, системный анализ.*

Предполагает обнаружение не просто отдельных симптомов нарушенного развития, а, прежде всего связей между ними, установление иерархии выявленных отклонений, а также наличия сохранных звеньев.

*3. Принцип динамического изучения.*

Отслеживание динамики речевого развития ребёнка и оценки эффективности.

## **2.2. Особенности организации исследования. Проведение констатирующего эксперимента.**

В процессе индивидуального констатирующего эксперимента мы стремились выяснить уровень развития связной речи, её связь с деятельностью, общением, способами усвоения общественного опыта, которыми владеет ребенок.

Методики были представлены в двух формах - *вербальной и невербальной*. Применение невербальных вариантов задания является необходимым условием изучения речевого развития младших школьников с нарушениями слуха.

Эксперимент включал задания, направленные на развитие логического мышления, на развитие внимания и логики, на развитие связной речи.

Эксперимент проводился *индивидуально* в привычной для ребенка обстановке классной комнаты. Каждый день перед началом эксперимента ребенку была предоставлена возможность «поиграть» с понравившейся игрушкой (строительный материал, конструктор «Лего», дидактические игры, «Мозаика», кубики, компьютерные игры и др.)

Методика для констатирующего эксперимента была направлена на выявление и оценку уровня речевого развития, в частности, развития связной речи, речевого этикета. (Автор Глухов В.П.)

### **Цели констатирующего эксперимента:**

1. Изучить актуальный уровень развития связной речи у младших школьников с нарушениями слуха.
2. Определить потенциальные возможности речевого развития младших школьников с нарушениями слуха и создание системы речевого развития для реализации их возможностей.

Для достижения поставленных целей были определены методики, направленные на выявление навыков связной речи в процессе обучения в школе-интернате.

Одним из важнейших показателей речевого развития детей с нарушениями слуха являются связные высказывания, составление

Одним из важнейших показателей речевого развития детей с нарушениями слуха являются связные высказывания, составление описательного рассказа, участие в диалоге, составление рассказа по серии картинок, дополнение предложений и др. Среди известных тестовых методик нами были выбраны методики:

1. Методика «Закончи фразу»
2. Методика «Составь предложение»
3. Методика «Перескажи сказку»
4. Методика «Составь рассказ по картинкам»
5. Методика «Составь описательный рассказ»

(источник- книга Глухова В.П. «Формирование связной речи»)

Данные методики были адаптированы для данного контингента детей, была упрощена оценочная сторона результатов.

#### **Методика №1.«Закончи фразу»**

**Цель:** Определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

**Материал:** серия картинок следующего содержания:

- Мальчик поливает цветы.
- Девочка ловит бабочку.
- Мальчик ловит рыбу.
- Девочка катается на санках.
- Девочка везет куклу в коляске.

**Инструкция:** При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: "Скажи, что здесь нарисовано?". При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

( Приложение 2)

Бальная шкала:

5 баллов – Задание выполнено самостоятельно.

4 балла – Был нарушен 1 параметр.

3 балла – Нарушены 2 параметра

2 балла - – Нарушены 3 параметра.

1 балл- нарушены 4 и более параметра

0 баллов – Задание не выполнено

### **Методика №2.«Составь предложение»**

**Цель:** Выявить способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.

**Материал:** Три картинки "девочка", "корзинка", "лес".

**Инструкция:** Назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, "Девочка гуляла в лесу"), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку. Следующие задания предназначены для определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей. (*Приложение 3*)

Бальная шкала:

5 баллов – Задание выполнено самостоятельно.

4 балла – Был нарушен 1 параметр.

3 балла – Нарушены 2 параметра

2 балла - – Нарушены 3 параметра.

1 балл- нарушены 4 и более параметра

0 баллов – Задание не выполнено

### **Методика №3.« Перескажи сказку»**

**Цель:** Выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

**Материал:** знакомые детям сказки: "Курочка ряба".

Текст произведения прочитывается дважды, перед чтением дается установка

на составление пересказа.

**Инструкция:** послушай и перескажи. (*Приложение 4*)

Бальная шкала:

5 баллов – Задание выполнено самостоятельно.

4 балла – Был нарушен 1 параметр.

3 балла – Нарушены 2 параметра

2 балла - – Нарушены 3 параметра.

1 балл- нарушены 4 и более параметра

0 баллов – Задание не выполнено

#### **Методика №4.« Составь рассказ по картинкам»**

**Цель:** Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

**Материал:** Серии картинок по сюжетам Н.Радлова. Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть.

**Инструкция:** Рассмотрите картинки и составьте последовательный рассказ. (Составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей). При затруднении, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. (*Приложение 5*)

Бальная шкала:

5 баллов – Задание выполнено самостоятельно.

4 балла – Был нарушен 1 параметр.

3 балла – Нарушены 2 параметра

2 балла - – Нарушены 3 параметра.

1 балл- нарушены 4 и более параметра

0 баллов – Задание не выполнено

#### **Методика №5.«Составь описательный рассказ»**

**Цель:** Составить описательный рассказ.

**Материал:** детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

**Инструкция:** Ребенку предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове" и т.п. (*Приложение 6*)

Бальная шкала:

5 баллов – Задание выполнено самостоятельно.

4 балла – Был нарушен 1 параметр.

3 балла – Нарушены 2 параметра

2 балла - – Нарушены 3 параметра.

1 балл- нарушены 4 и более параметра

0 баллов – Задание не выполнено

Максимальное количество 25 баллов за 5 заданий. Если это количество баллов принять за 100% , то можно вычислить коэффициент успешности выполнения всего теста:

$$КУ = \frac{КТ \times 100\%}{25}$$

где

КУ – это коэффициент успешности за весь тест;

КТ – количество баллов, набранных испытуемым за тест

Так же, используя тот же принцип, вычисляем коэффициент успешности за отдельное задание:

$$КУз = \frac{КН \times 100}{5}$$

где

КУз – коэффициент успешности за отдельное задание

Кн- количество, набранных баллов испытуемым за отдельное задание.

### 2.3 Количественный и качественный анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

При оценке результатов эксперимента главными являются качественные показатели. Эти показатели свидетельствуют о способе выполнения заданий, о типе и характере ошибок, об отношении ребенка к своим ошибкам и критическим замечаниям экспериментатора. При исследовании этой категории детей мы не прибегали к чрезмерной стандартизации условий исследования и не ограничивали ребенка во времени.

Количественные показатели (скорость, объем выполненной работы, количество ошибок и т. д.) имеют лишь подчиненное, второстепенное значение. Они могут быть полезны лишь в том случае, если известно, как младшие школьники и с нарушениями слуха относятся к работе: заинтересованы ли они в успехе, понимают ли инструкцию и т. п.

Обработав полученные данные по математическим формулам

$$КУ = \frac{K_T \times 100\%}{25}$$

25

$$КУ_3 = \frac{K_H \times 100}{5}$$

5

Полученное значение можно также соотнести с одним из четырёх уровней успешности.

IV уровень – 100-80%;	высокий уровень
III уровень – 79,9 -65%;	достаточный уровень
II уровень – 64,9 -45%;	средний уровень
I уровень – 44,95% и ниже.	низкий уровень

Вычислив процент успешности выполнения каждого задания и коэффициент успешности выполнения за весь тест, представляем эти данные в виде таблицы. Анализ успешности выполнения тестовых заданий можно представить в виде таблицы.



Рассмотрим результаты первого этапа исследования Методика №1. «Закончи фразу» в экспериментальной группе в сводной таблице 7. ( Приложение 7)

Результаты первого этапа исследования Методика №1. «Закончи фразу» в экспериментальной группе представлены в рисунке 7.

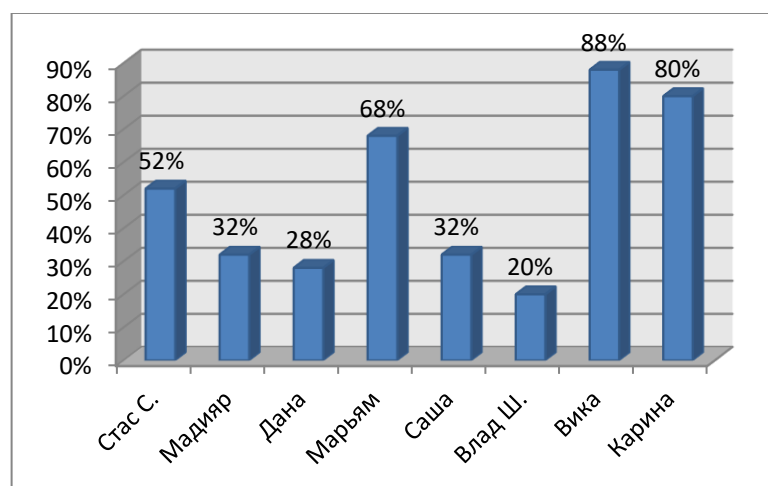


Рис. 7.Состояние связной речи, состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в экспериментальной группе до эксперимента.

В экспериментальной группе по результатам констатирующего эксперимента, наблюдается большая разница показателей испытуемых при выполнении всех видов заданий. Это свидетельствует о разном уровне сформированности связной речи детей. Самый низкий уровень успешности показал Влад Ш. – 20%, при этом ему задания предлагались дополнительно и в жестовой форме. Причём с фразами *Девочка ловит бабочку* и *Девочка везёт куклу в коляске*, даже при помощи педагога и словесных инструкций, Влад не справился, оно оказалось ему не под силу. Лучше всего Влад воспроизвёл такие фразы как: *Мальчик поливает цветы*, и *Мальчик ловит рыбу*- 2 балла.

Самый высокий уровень успешности у Вики К.-88%. Причём фразы *Мальчик поливает цветы*, *Мальчик ловит рыбу*, *Девочка катается на санках*, Вика воспроизвела отлично, без ошибок. А вот фразу *Девочка везет куклу в коляске*, Вика перефразировала и воспроизвела её как *Девочка*

*играть кукла*. Ошибки были допущены в связи слов в предложении, в склонении существительного по падежам, в схеме построения предложения. Стас С. отлично воспринял и воспроизвёл фразу-*Мальчик поливает цветы*- 5 баллов, а вот фраза *Девочка везёт куклу в коляске*, не была воспроизведена вообще. Стас из всего предложения воспринял и воспроизвёл только слово *Девочка*- 0 баллов.

Марьям К. хорошо и точно восприняла такие фразы как-*Мальчик поливает цветы, Мальчик ловит рыбу*- 5 баллов. А вот фразы *Девочка ловит бабочку и Девочка катает куклу в коляске* Марьям воспроизвела не точно. Она допустила ошибки в связи слов в предложении, в схеме предложения, в звукобуквенном воспроизведении слов. Общий процент успешности -68%.

Неплохие результаты показала Карина С. -80%. Из 5 предложенных фраз она хорошо воспроизвела 4 фразы. С фразой *Девочка катает куклу в коляске*, Карина не совсем справилась. При воспроизведении этой фразы были допущены в связи слов в предложении, в склонении существительного по падежам, в схеме построения предложения.

Мадияр И. также при воспроизведении предложенных фраз допустил много ошибок как речевых-*Мальчк вода цветы*, вместо *Мальчик поливает цветы*, так итак и грамматических *Мальчк, Девошка*. Итог-36%

Саша Т., и Дана М. тоже допустили много ошибок при воспроизведении фраз. Ошибки, допущенные этими детьми, также носят характер речевых ошибок и недочётов, грамматические ошибки, свойственные детям с нарушениями слуха.

Самую большую сложность вызвали фразы: *Девочка везет куклу в коляске,и, Девочка ловит бабочку*, они оказались менее доступным для всех испытуемых. Никто из детей эти фразы правильно не воспроизвёл. Дети допускали разные ошибки при воспроизведении этих фраз. Например, фразу *Девочка ловит бабочку*, дети воспроизвели как- *Девошка лови -----, Девошка лови баба*. А фразу *Девочка везет куклу в коляске*, дети воспроизвели как- *Девошка-----,Девочка играть кукла*. Это говорит о

том, что детям с нарушениями слуха сложно воспроизводить незнакомые фразы. Для этого необходима тщательная подготовка: накопление необходимого словаря, различение и опознавание данных фраз как слухозрительно, так и на слух, закрепление правил построения предложений, закрепление связей слов в предложении и т.д.

Анализируя результаты изучения связной речи, состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в экспериментальной группе, мы наблюдаем следующее: при воспроизведении предложенных фраз детьми было допущено много речевых ошибок и недочётов. Так, например, Стас С. перефразировал предложенную ему фразу, *Девочка ловит бабочку* как *Девочка пома бабушка*, то есть, воспроизвёл набор слов вместо фразы. Мадияр И. воспроизвёл фразу, *Мальчик поливает цветы*, как *Мальчк вода цветы*, здесь допущена ошибка в употреблении слова в несвойственном ему значении. Вика К. и Карина С. вместо фразы *Девочка катает куклу в коляске*, воспроизвели, как *Девочка играть кукла*. Здесь допущена ошибка в смешении видо-временных форм глагола. Также детьми данной группы были допущены грамматические ошибки в звуко-буквенном составе слова. Так, например, Дана, слово *Мальчик*, воспроизвела как *Малька*, а Влад воспроизвёл это слово как *Малишк*. Марьям вместо слова *Бабачку* воспроизвела *Бапашки*.

Таблица 8. Уровни успешности связной речи, состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в экспериментальной группе до эксперимента.

Имя ребёнка	% успешности	Уровень успешности
Стас С.	52%	Средний уровень
Мадияр И.	32%	Низкий уровень
Дана М.	28%	Низкий уровень
Марьям К.	68%	Достаточный уровень
Саша Т.	32%	Низкий уровень
Влад Ш.	20%	Низкий уровень
Вика К.	88%	Высокий уровень
Карина С.	80%	Высокий уровень

Из данной таблицы видно, что дети экспериментальной группы имеют следующие уровни успешности связной речи состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически: 2 детей имеют высокий уровень успешности. Достаточный уровень имеет 1 ребёнок. Средний уровень - 1 ребёнок. Низкий уровень - 4 детей. Полученные данные представлены в рисунке 8 .

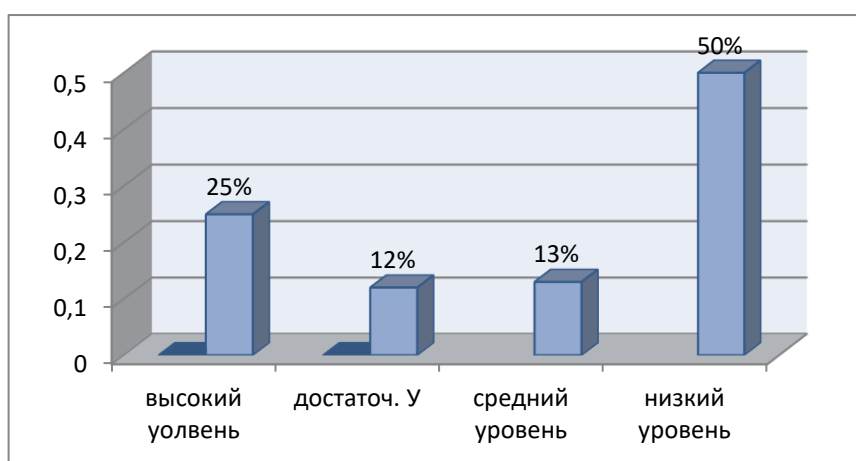


Рис.8. Уровни успешности связной речи в экспериментальной группе до эксперимента.

Рассмотрим результаты первого этапа исследования Методика №1. «Закончи фразу» в контрольной группе в сводной таблице 9. ( Приложение 8)

В контрольной группе показатели речевого развития так же неравномерны. Так, у Бижана Т. самый низкий процент успешности-24%. Бижан не справился с такими фразами, как *Девочка катается на санках* и *Девочка везет куклу в коляске*. Он воспроизвёл эти фразы как

*Девшка гулять.* В высказываниях Бижана встречались как речевые ошибки и речевые недочёты, так и грамматические ошибки в звуко-буквенном составе слова. Например, слово *Мальчик* он воспроизвёл как *Мальчика*, а слово *Девочка*, он заменил на слово *Девшка*.

Лучше всех справилась с предложенными фразами Диана М.- 80%. Диана правильно воспроизвела такие фразы как: *Мальчик поливает цветы* и фразу *Мальчик ловит рыбу*. За эти фразы Дана получила высший балл- 5. А вот с фразами *Девочка катается на санках* и *Девочка катает куклу в коляске* Диана справилось хуже. Результат- 3 балла.

Маша С. имея хорошие произносительные навыки, тоже справилась не со всеми заданиями- 76%. Так, например, фразы *Девочка катается на санках* и *Девочка катает куклу в коляске*, вызвали у данного ребёнка определённые трудности в воспроизведении. Она воспроизвела как *Девочка на санках* и *Девочка катать кукла*.

Игорь А. за данное задание получил 72%. Трудными для Игоря оказались фразы: *Девочка катается на санках*, и *Девочка катает куклу в коляске*. Он воспроизвёл данные фразы как *Девочка играть санки* и *Девочка играть кукла*. Здесь отчётливо видны речевые ошибки - употребление слова в несвойственном ему значении; и смешение видо-временных форм глагола.

Воспроизведение предложенных фраз Ксюшей К. и Алиханом К. получили 48%. Во фразах, воспроизведёнными детьми, также присутствуют ошибки и недочёты. Особую трудность данные дети испытывали при воспроизведении фраз: *Девочка катается на санках*, и *Девочка катает куклу в коляске*. Причём варианты ответов на первую фразу были разные. Фразу *Девочка катается на санках*, Ксюша воспроизвела, как *Девошка гулять*. Алихан, как *Девошка -----на сани*. А фразу *Девочка катает куклу в коляске*, Ксюша и Алихан воспроизвели одинаково - *Девошка.....кукла*. Асет М, Влад Ц, за выполнение данного задания получили по 32%. В их воспроизведении фраз также присутствовали как

речевые ошибки и недочёты, так и грамматические ошибки в звуко-буквенном составе слов.

Также как и дети экспериментальной группы, дети контрольной группы испытывали сложность в воспроизведении фраз: *Девочка везет куклу в коляске, и, Девочка ловит бабочку*, они оказались менее доступным для всех испытуемых. Никто из детей эти фразы правильно не воспроизвёл. Полученные данные представлены в рисунке 9.

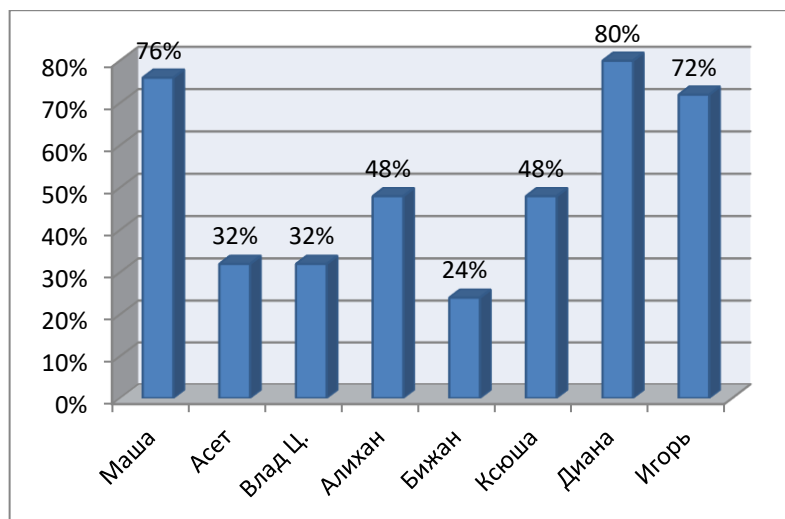


Рис.9.Состояние связной речи, состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в контрольной группе до эксперимента.

Таблица 10. Уровни успешности связной речи, состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в контрольной группе до эксперимента.

Имя ребёнка	% успешности	Уровень успешности
Маша С.	76%	Достаточный уровень
Асет М.	32%	Низкий уровень
Влад Ц.	32%	Низкий уровень
Алихан К.	48%	Средний уровень
Бижан Т.	24%	Низкий уровень
Ксюша К.	48%	Средний уровень
Диана М.	80%	Высокий уровень
Игорь А.	72%	Достаточный уровень

Из данной таблицы видно, что дети контрольной группы имеют следующие уровни успешности связной речи состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически: 1 ребёнок имеет

высокий уровень успешности. Достаточный уровень имеют 2 детей. Средний уровень - 2 детей. Низкий уровень - 3 детей. Очень низкий уровень у 1 ребёнка. Полученные данные представлены в рисунке 10.

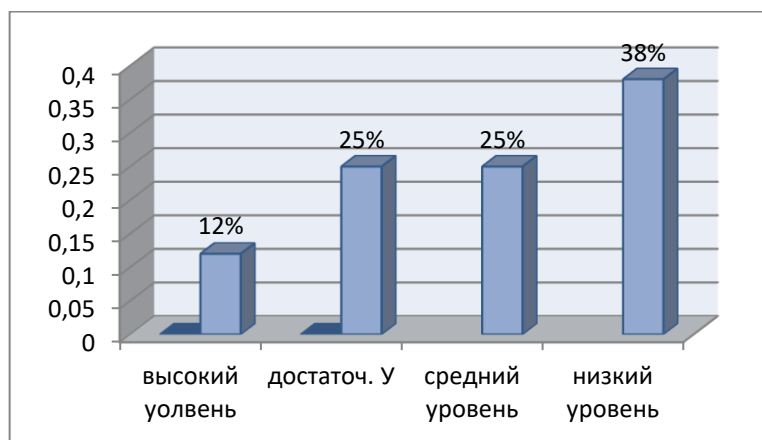


Рис.10. Уровни успешности связной речи в контрольной группе до эксперимента.

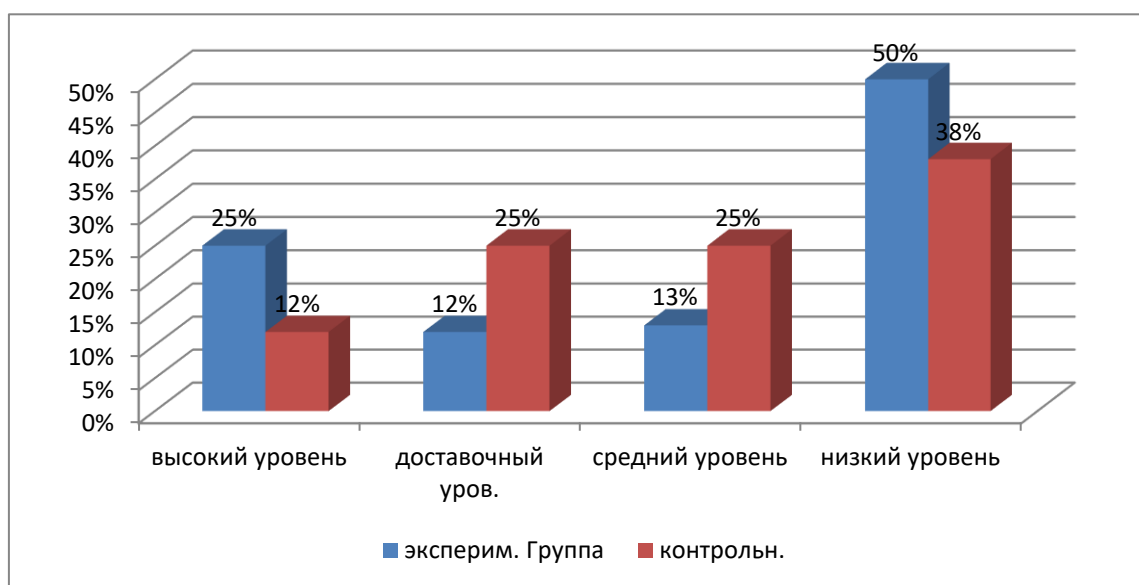
**Вывод:** Дети младшего школьного возраста с нарушениями слуха допускают много речевых и грамматических ошибок и недочётов таких как:

- набор слов вместо предложения;
- употребление слова в несвойственном ему значении;
- смешение видо-временных форм глагола;
- неудачное употребление местоимений, приводящее к неясности или двусмысленности речи;
- смещение однокоренных слов, имеющих разное значение;
- неправильный выбор предлога;
- нагромождение предлогов и др.

Данные речевые ошибки в развитии связной речи у детей с нарушениями слуха корректируются в работе на уроках развития речи, предметно практической деятельности, в части использования словаря, умений и навыков, а также различных форм организации деятельности ребёнка. При организации работы по развитию связной речи младших школьников с нарушениями слуха, необходимо учитывать ряд характерных для них особенностей, связанных с умением раскрывать тему и основную мысль высказывания, правильно выражать мысль и использовать

синтаксические конструкции, работать самостоятельно. Необходимо также помнить об индивидуальных различиях в развитии связной речи младших школьников с нарушениями слуха, в зависимости от степени их подготовленности и уровня речевого развития.

Сравнивая уровни успешности связной речи, состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в экспериментальной группе с контрольной группой, можно сделать следующий вывод: в экспериментальной группе имеют высокий уровень 2 детей, а в контрольной группе 1 ребёнок. Достаточный уровень в экспериментальной группе имеет 1 ребёнок, а в контрольной группе 2 детей. Средний уровень в экспериментальной группе имеет 1 ребёнка, а в контрольной группе 2 детей. Низкий уровень в экспериментальной группе имеют 4 детей, а в контрольной группе 3 детей. Полученные данные представлены в рисунке 11.



**Рис.11.** Соотношение показателей уровней успешности связной речи в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента.

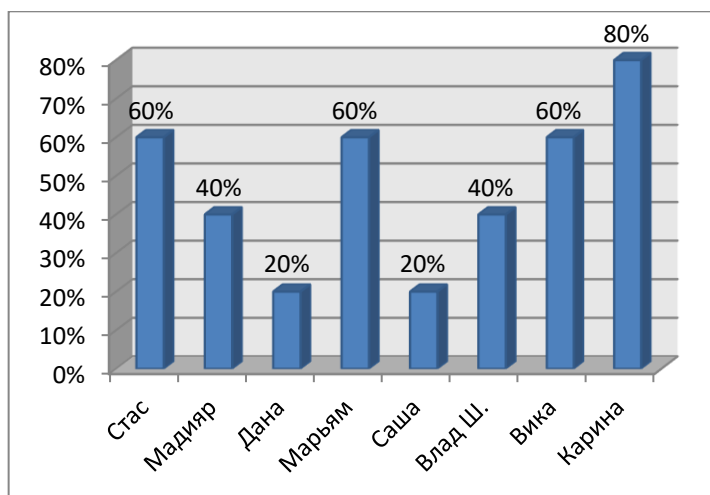
Таким образом мы видим, что при выполнении данного задания высокий уровень в экспериментальной группе составил 25%, в контрольной группе-12%. Достаточный уровень в экспериментальной группе- 12%, а в



контрольной группе 25%. Средний уровень в экспериментальной группе- 13%, а в контрольной группе- 25%. Высокий уровень в экспериментальной группе 50%, а в контрольной группе- 38%.

Рассмотрим результаты второго этапа исследования Методика №2. «Составь предложение» в экспериментальной группе. таблица 12. ( приложение 9).

Второй этап исследования детей экспериментальной группы показал следующее: высокий % успешности при выполнении задания получила Карина С. Средний уровень показали Стас С, Марьям К, Вика К. Низкий уровень у Мадияра И. и Влада Ш. Очень низкий уровень у Саши Т. и Даны М. Полученные данные представлены в рисунке 12.

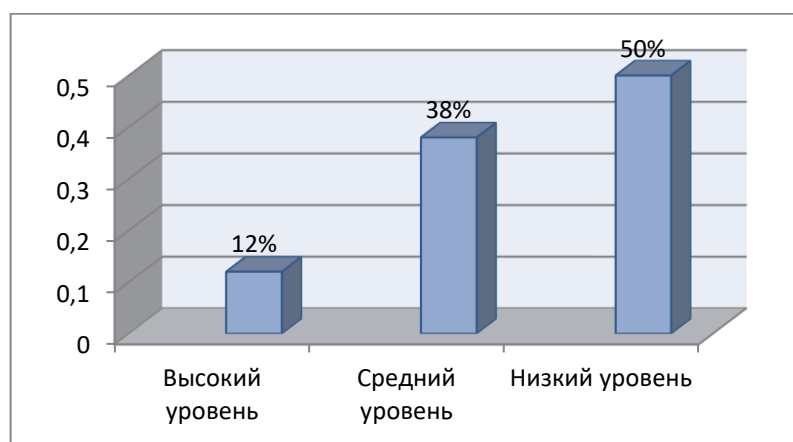


**Рис.12.**Способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в экспериментальной группе до эксперимента.

Таблица 13.Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в экспериментальной группе до эксперимента.

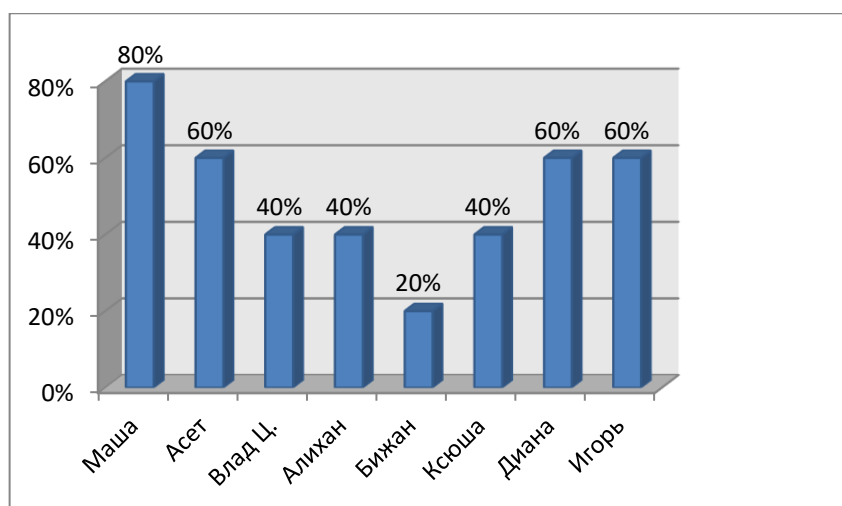
Имя ребёнка	% успешности	Уровень успешности
Стас С.	60%	Средний уровень
Мадияр И.	40%	Низкий уровень
Дана М.	20%	Низкий уровень
Марьям К.	60%	Средний уровень
Саша Т.	20%	Низкий уровень
Влад Ш.	40%	Низкий уровень
Вика К.	80%	Высокий уровень
Карина С.	80%	Высокий уровень

Из данной таблицы видно, что дети экспериментальной группы имеют следующие уровни успешности связной речи состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически: 1 ребёнок – Карина С. имеет высокий уровень успешности. Средний уровень – 3 детей ( Стас С, Вика К и Марьям К.). Низкий уровень - 4 детей.( Мадияр И, Дана М, Саша Т, Влад Ш). Полученные данные представлены в рисунке 13.



**Рис.13.**Способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в экспериментальной группе до эксперимента.

Рассмотрим результаты второго этапа исследования Методика №2. «Составь предложение» в контрольной группе. таблица 14. ( приложение 10).Полученные данные представлены в рисунке 14.



**Рис.14.**Способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в контрольной группе до эксперимента.

Таблица 15. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в контрольной группе до эксперимента.

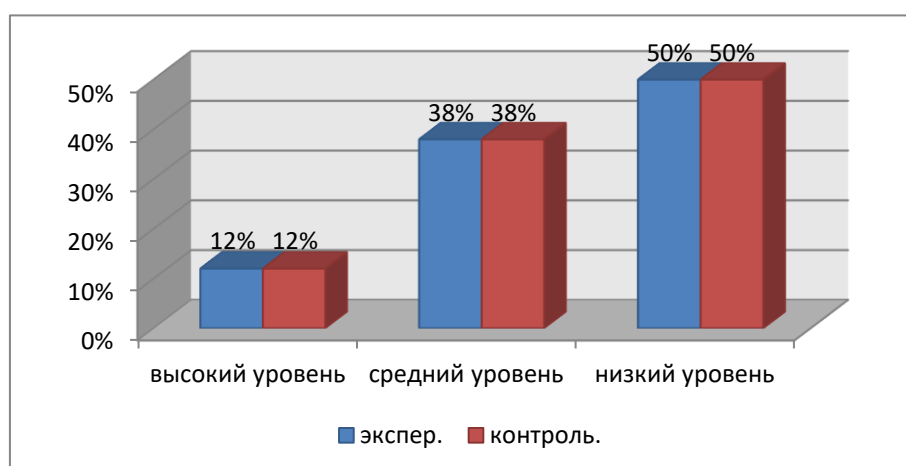
Имя ребёнка	% успешности	Уровень успешности
Маша С.	80%	Высокий уровень
Асет М.	60%	Средний уровень
Влад Ц.	40%	Низкий уровень
Алихан К.	40%	Низкий уровень
Бижан Т.	20%	Низкий уровень
Ксюша К.	40%	Низкий уровень
Диана М.	60%	Средний уровень
Игорь А.	60%	Средний уровень

Второй этап исследования детей контрольной группы показал следующее: высокий % успешности при выполнении задания получила Маша С. Средний уровень у Асета М, Дианы М. и у Игоря А. Низкий уровень показали Влад Ц. Алихан К. и Ксюша К, Бижан Т. Полученные данные представлены в рисунке 15.



**Рис.15.**Способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в контрольной группе до эксперимента.

Сравнивая способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в экспериментальной группе с контрольной группой, можно сделать следующий вывод: в экспериментальной группе имеют высокий уровень 1ребёнок, и в контрольной группе 1 ребёнок. Средний уровень в экспериментальной группе имеют 3 детей, и в контрольной группе 3 детей. Низкий уровень в экспериментальной группе имеет 4 детей, и в контрольной группе 4 детей. Полученные данные представлены в рисунке 16.



**Рис.16.**Соотношение показателей уровней успешности в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента

Из полученных данных можно сделать вывод: за выполнение данного задания дети экспериментальной и контрольной групп получили одинаковый

процент в уровне соотношении. Так, высокий уровень составил по 12%, средний уровень- 38%. Низкий уровень- 50%.

Рассмотрим результаты третьего этапа исследования Методика №3. «Перескажи сказку» в экспериментальной группе. Таблица 17.

(приложение 11)

Из данной таблицы видно, что речь детей экспериментальной группы имеет существенные нарушения. Так, при пересказе сказки Стас С. воспроизвёл, сказку, где были ошибки в неправильном выборе предлога-У *курица яйцо*. Допущены ошибки в установлении связи слов в предложении- *Мышка виноват и убежать*. Мадияр И. при пересказе сказки пользовался только простыми несогласованными предложениями, в которых присутствует набор слов и междометий.-*Был курица. Яйцо. Баба а-а-а. Дед а-а-а*. Также были допущены ошибки в употреблении слова в несвойственном ему значении - *Был курица*. Дана, при пересказе сказки допустила ошибки: 1. нарушение порядка слов в предложении - *Курица другой яйцо на*. 2. Набор слов вместо предложения - *Баба и дед весело. Мышка яйцо упал*. Марьям К. воспроизвела сказку, где допустила следующие ошибки: не установлена связь между словами -*Курица на дед и баба яйцо. Мышка побежал и яйцо упал*. Саша Т. при пересказе пользовался только простыми предложениями - *Был курица. Яйцо упал. Баба плачь*. Были ошибки в неправильном выборе предлога - *Яйцо на*. У Влада при пересказе сказки были следующие ошибки: Набор слов вместо предложения - *Рада. Нет. Плакать*. были ошибки в неправильном выборе предлога -*Куриц яйцо на баба*.

Вика лучше всех пересказала сказку, но у неё тоже были некоторые ошибки. Первая ошибка в смешении видо-временных форм глагола - *Бил, бил, не могу*. Вторая ошибка набор слов вместо предложения - *Мышка побежала, хвост*. Карина С. допустила такие ошибки как: употреблении слова в несвойственном ему значении - *Курица купил яйцо*. В смешении видо-временных форм глагола - *Бил, бил, не могу*.

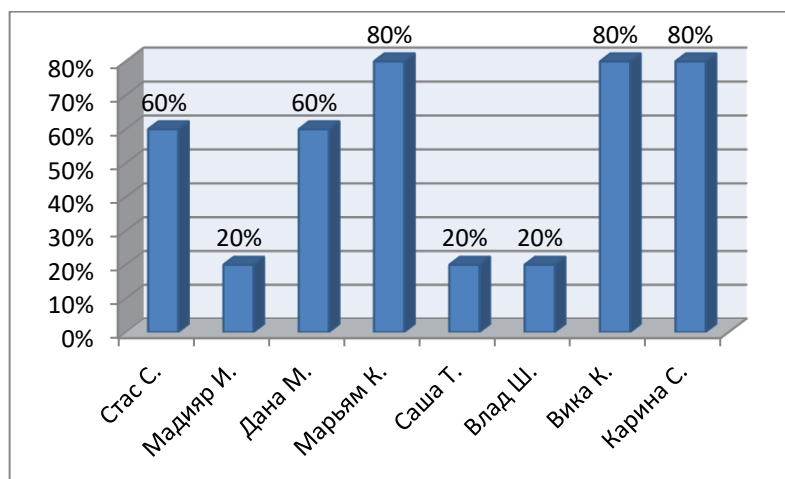
**Вывод:** У детей экспериментальной и контрольной групп недостаточно формируются умения самостоятельного пересказа по изученному тексту.

Наблюдаются нарушения в виде:

- отсутствия предикатов;
- нарушений связей как внутри предложений, так и между предложениями;
- однообразные грамматические конструкции;
- пропуски предлогов;
- употребление глаголов и существительных в начальной форме или в единственном числе;
- незаконченность предложения.

Так, высокий уровень выполнения задания в экспериментальной группе 12%, в контрольной группе он составил также 12%. Средний уровень в экспериментальной группе 38%, в контрольной группе также 38%. Высокий уровень в экспериментальной группе 50%, в контрольной группе 50%.

Рассмотрим результаты возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в экспериментальной группе. Рисунок 17.



**Рис.17.**Выявление возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в экспериментальной группе до эксперимента.

Таблица 18. Выявление возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в экспериментальной группе до эксперимента.

Имя ребёнка	% успешности	Уровень успешности
Стас С.	60%	Средний уровень
Мадияр И.	20%	Низкий уровень
Дана М.	60%	Средний уровень
Марьям К.	80%	Высокий уровень
Саша Т.	20%	Низкий уровень
Влад Ш.	20%	Низкий уровень
Вика К.	80%	Высокий уровень
Карина С.	80%	Высокий уровень

Из данной таблицы видно, что высокий % успешности в выполнении этого задания получили Вика К. и Карина С. Марьям К.- 80%. Средний % успешности у Стаса С. Даны М. Низкий % у Мадияра И. Саши Т. Влада Ш.- 20%. Полученные данные представлены в рисунке 18.

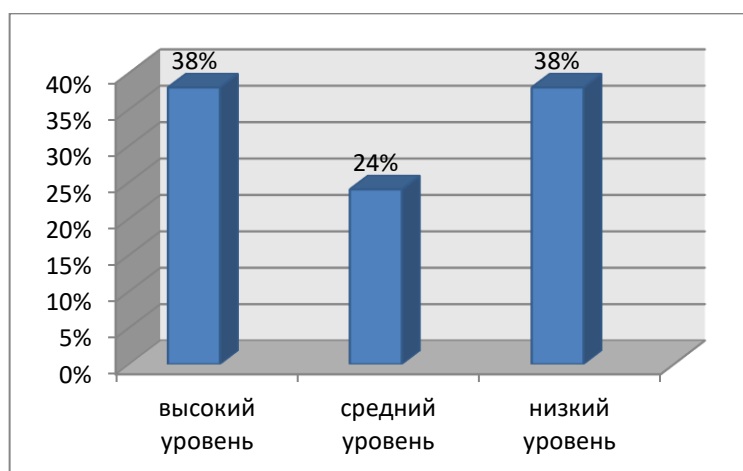


Рис.18. Уровни воспроизводимости небольшого по объему и простого по структуре литературного текста русской народной сказки « Курочка Ряба» в экспериментальной группе до эксперимента.

Рассмотрим результаты третьего этапа исследования Методика №3. «Перескажи сказку» в контрольной группе. таблица 19.  
( приложение 12)

Из данной таблицы видно, что речь детей контрольной группы имеет также как и у детей экспериментальной группы, существенные нарушения.

Так, при пересказе сказки Маша С. воспроизвела, сказку, где пользовалась простыми несогласованными предложениями, в которых присутствует набор слов и *Был курица.Мышка, хвост.Не могу. Мышка, хвост.* Также была допущена ошибка в смешении видо-временных форм глагола - *Мышка виноват и убежал.* Асет М. при пересказе сказки допустил ошибки: 1. нарушение порядка слов в предложении -*На яйцо новый.* 2. Набор слов вместо предложения *Ещё курица.* 3. Пользовался простыми несогласованными предложениями, в которых присутствует набор слов - *Мышка. Не плачь.* Влад Ц. при пересказе сказки тоже допустил несколько речевых ошибок. Первая ошибка, в смешении видо-временных форм глагола - *Был курица жил.* Вторая ошибка, пользовался простыми несогласованными предложениями, в которых присутствует набор слов -*Не плачь.*Алихан допустил такие ошибки, как: в неправильном выборе предлога -*Курица набаба и дед яйцо;* в смешении видо-временных форм глагола - *Бил, бил, не можно.* Бижан Т. воспроизвёл сказку, где допустил следующие ошибки: не установлена связь между словами – *Красивый яйцо. Мышка бежал. Яйцо упал.* Вторая ошибка, которую допустил Бижан при пересказе - ошибка в смешении видо-временных форм глагола -*Баба и дед не плачай.* Ксюшей были допущены такие речевые ошибка как: Набор слов вместо предложения -*Бить. Не могу! Упал. Плакать.* Смешение видо-временных форм глагола - *Был куриц. Куриц подари яйцо.* Диана М. при пересказе сказки допустила несколько ошибок. Первая ошибка - пользовалась простыми несогласованными предложениями, в которых присутствует набор слов-*На. Баба, дед, рада. Бить, бить, никак.* Вторая ошибка- в смешении видо-временных форм глагола-*Все плакать.* Игорь допустил ошибку в установлении связи слов в предложении - *Мышка побежал, яйцо упасть.* Вторая ошибка- Набор слов вместо предложения -*Курица подари яйцо дед и баба.*



Рассмотрим результаты возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в контрольной группе. рисунок 19.

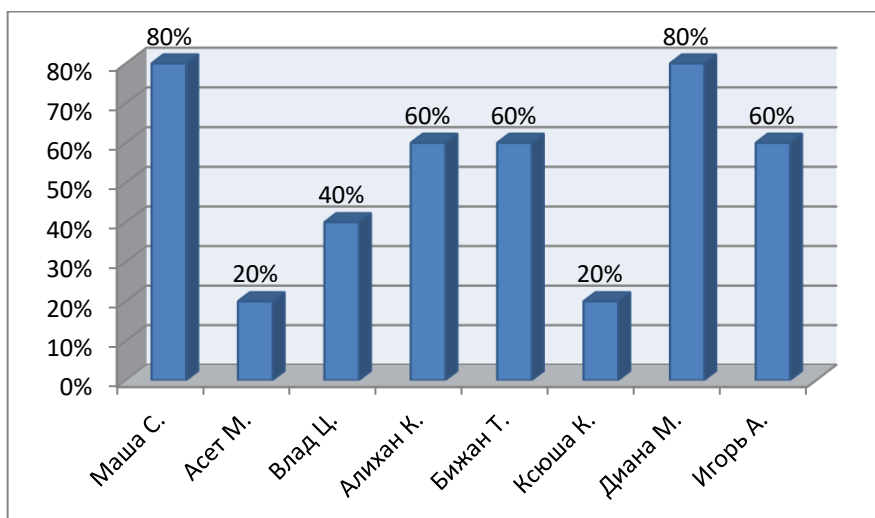
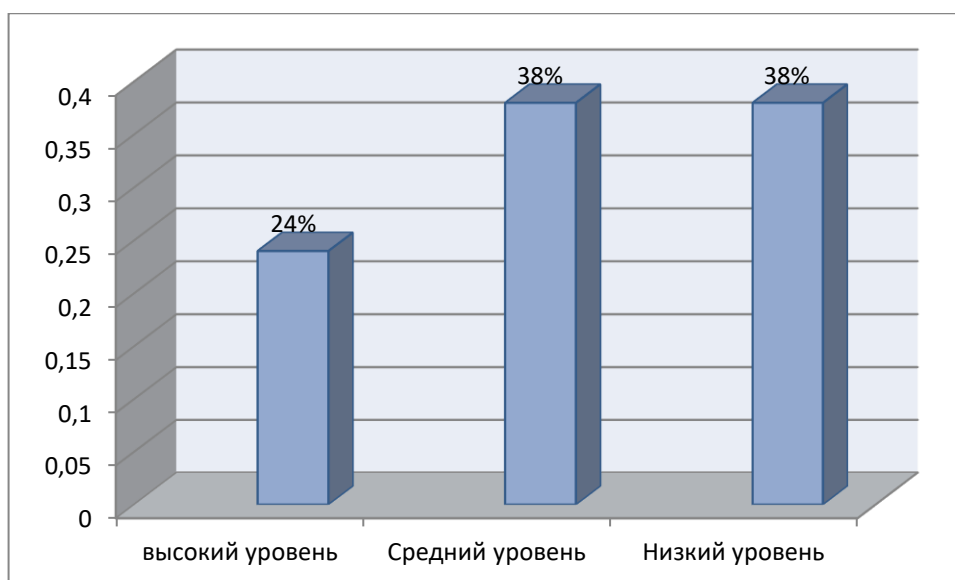


Рис. 19. Результаты возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в контрольной группе.

Таблица 20. Выявление возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в контрольной группе до эксперимента.

Имя ребёнка	% успешности	Уровень успешности
Маша С.	80%	Высокий уровень
Асет М.	20%	Низкий уровень
Влад Ц.	40%	Низкий уровень
Алихан К.	60%	Средний уровень
Бижан Т.	60%	Средний уровень
Ксюша К.	20%	Низкий уровень
Диана М.	80%	Высокий уровень
Игорь А.	60%	Средний уровень

Из данной таблицы видно, что высокий % успешности в выполнении этого задания получили Маша С, Диана М.- 80%. Средний % успешности у Алихана К, Бижана Т. и у Игоря А. Низкий % у Асета М. и у Ксюши К.- 20%. Полученные данные представлены в рисунке 20.



**Рис.20.** Уровни воспроизводимости небольшого по объему и простого по структуре литературного текста русской народной сказки « Курочка Ряба» в контрольной группе до эксперимента.

Из всего выше сказанного можно сделать **вывод:** У детей экспериментальной и контрольной группах, недостаточно сформированы умения самостоятельного пересказа по изученному тексту, но смысл сказки большинством младших школьников понят точно и верно.

Сравнивая возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в экспериментальной группе с контрольной группой, можно сделать следующий вывод: в экспериментальной группе имеют высокий уровень 3 детей, и в контрольной группе 2 детей. Средний уровень в экспериментальной группе имеют 2 детей, а в контрольной группе 3 детей. Низкий уровень в экспериментальной группе имеет 3 детей, а в контрольной группе 3 детей. Очень низкий уровень в экспериментальной группе имеют 2 детей, и в контрольной группе 3 детей. Полученные данные представлены в рисунке 21.

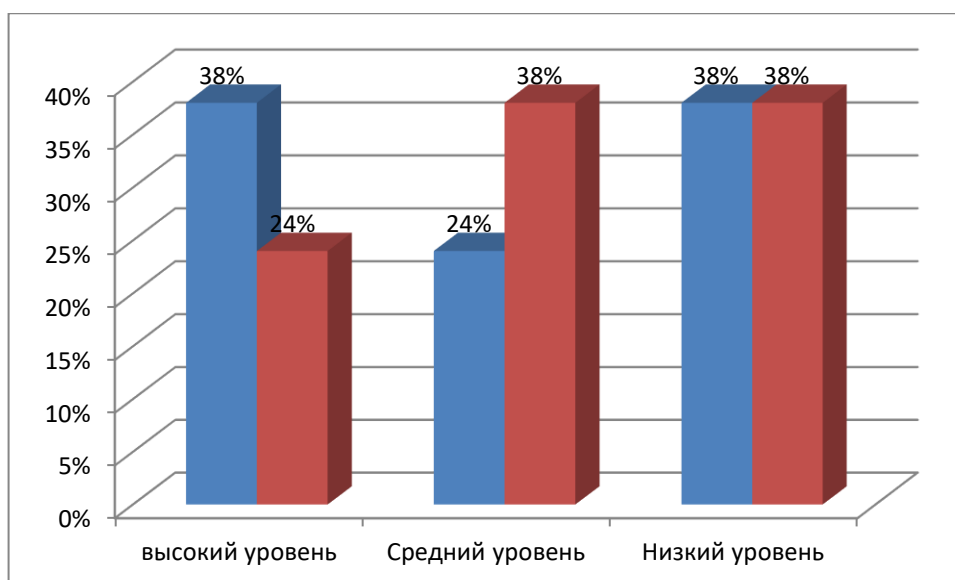


Рис.21 Соотношение показателей уровней успешности в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента.

Итак, из полученных данных можно сделать вывод: В экспериментальной группе, высокий уровень выполнения задания – 38%, в контрольной- 24%. Средний уровень в экспериментальной группе- 24%, а в контрольной- 38%. Высокий уровень успешности в экспериментальной и в контрольной группе одинаков по 38%.

Рассмотрим результаты четвертого этапа исследования Методика №4. «Составь рассказ по картинкам» в экспериментальной группе. Таблица 21. (приложение 13)

Из данной таблицы мы делаем вывод, что событийная последовательность в речи детей экспериментальной группы соблюдена не всеми детьми. Грамматическое оформление текста большинства высказываний характеризуется наличием большого количества различного рода ошибок.

Такие дети как Мадияр И, Дана М, Саша Т. и Влад Ш. допустили ошибки при установлении последовательности происходящих событий. Составленные этими детьми предложения имеют нарушение связей как внутри предложений, так и между предложениями.

Лучше всех с данным заданием справились: Марьям К, Вика К. и Карина С.- 80%. Эти дети точно установили последовательность

происходящих событий, но в их высказываниях также имеются ошибки:

1. употребление глаголов и существительных в начальной форме или в единственном числе;
2. пропуски предлогов;
3. незаконченность предложения.

Стас С. за выполнение данного задания получил 60%. Составленные им предложения имеют однообразные грамматические конструкции *Девочка стирать кукла, Девочка утюг платье*. Также присутствуют пропуски предлогов и незаконченность предложения. Полученные данные представлены в рисунке 22.

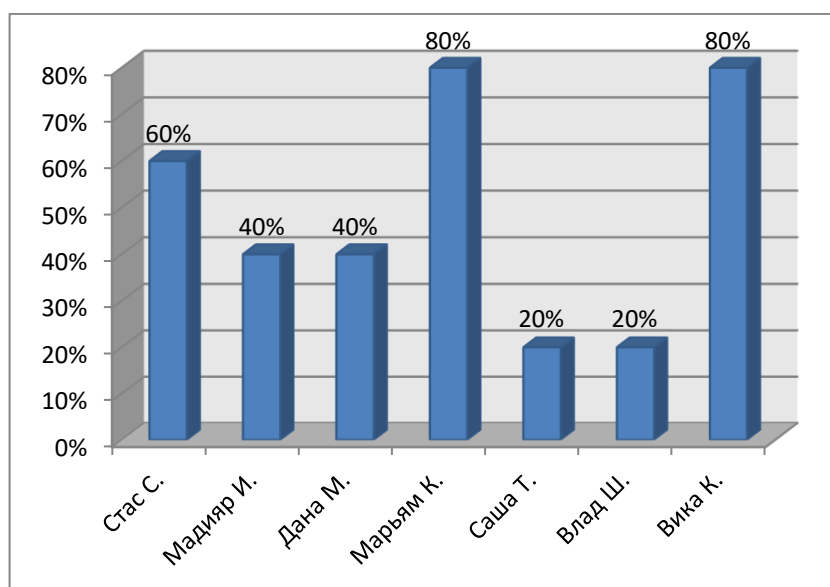
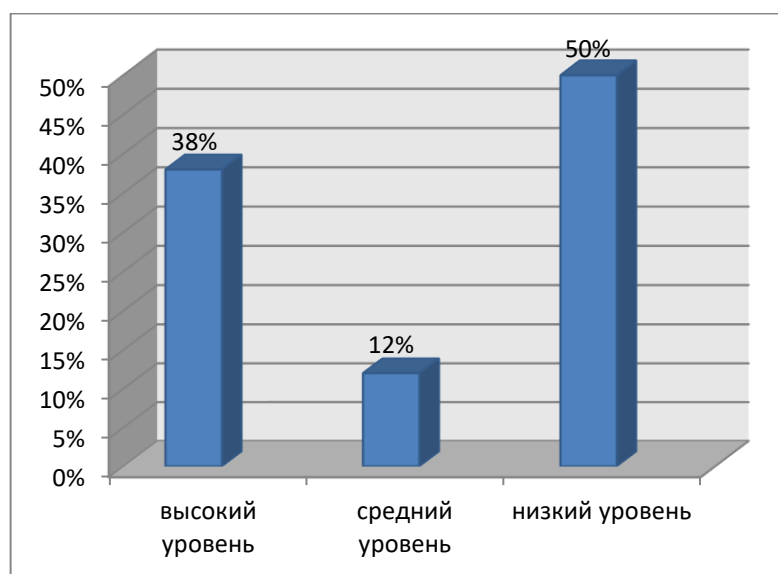


Рис. 22 Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов в экспериментальной группе до эксперимента.

Таблица 22. Выявление уровня связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов в экспериментальной группе.

Имя ребёнка	% успешности	Уровни успешности
Стас С.	60%	Средний уровень
Мадияр И.	40%	Низкий уровень
Дана М.	40%	Низкий уровень
Марьям К.	80%	Высокий уровень
Саша Т.	20%	Низкий уровень
Влад Ш.	20%	Низкий уровень
Вика К.	80%	Высокий уровень
Карина С.	80%	Высокий уровень

Из данной таблицы видно, что высокий % успешности в выполнении этого задания получили Марьям К, Вика К. и Карина С. 80%. Средний % успешности у Стаса С. Низкий % у Мадияра И, у Даны М, у Саши Т.и у Влада Ш.-. Полученные данные представлены в Рисунке 23.



**Рис.23.**Уровни связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов экспериментальной группе до эксперимента.

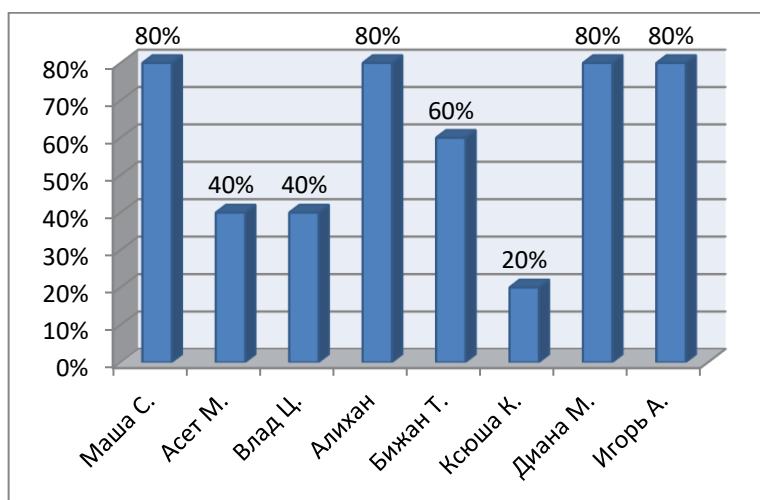
Таблица 23.Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов в контрольной группе. (приложение 14).

По данным таблицы видно, что построение предложений и связного текста детьми контрольной группы, также как и детьми экспериментальной

группы соотносится с низким уровнем сформированности. Эти дети допустили такие же ошибки, как и дети экспериментальной группы:

- нарушение связей как внутри предложений, так и между предложениями.
- пропуски предлогов;
- употребление глаголов и существительных в начальной форме или в единственном числе;
- незаконченность предложения.

Полученные данные представлены в рисунке 24.

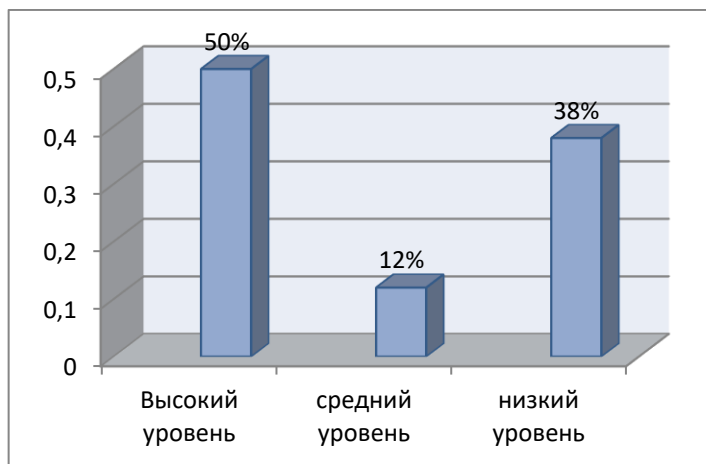


**Рис.24.** Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов в контрольной группе до эксперимента.

Таблица 23. Выявление уровня связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов в контрольной группе.

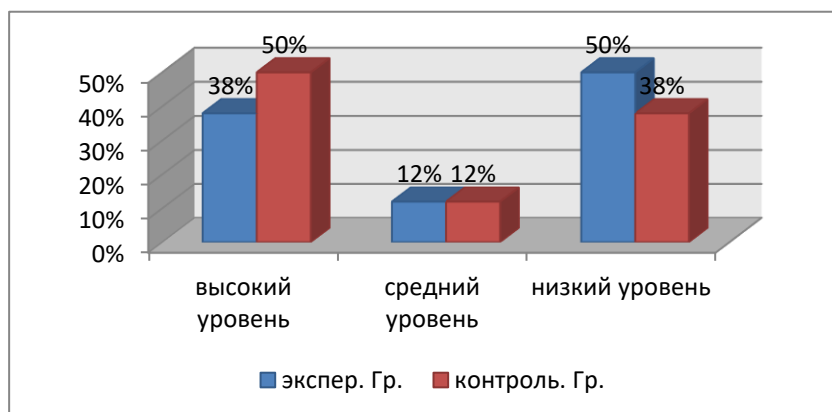
Имя ребёнка	% успешности	Уровни успешности.
Маша С.	80%	Высокий уровень
Асет М.	40%	Низкий уровень
Влад Ц.	40%	Низкий уровень
Алихан К.	80%	Высокий уровень
Бижан Т.	60%	Средний уровень
Ксюша К.	20%	Низкий уровень
Диана М.	80%	Высокий уровень
Игорь А.	80%	Высокий уровень

Из данной таблицы видно, что высокий % успешности в выполнении этого задания получили Маша С, Диана М, Игорь А, Алихан К. 80%. Средний % успешности у БижанаТ. Низкий % у Асета М, Влада Ц, у Ксюши К. Полученные данные представлены в рисунке 25.



**Рис.25.** Уровни связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов в контрольной группе до эксперимента.

Сравнивая возможности составления связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов в экспериментальной группе с контрольной группой, можно сделать следующий вывод: в экспериментальной группе имеют высокий уровень 3 детей, и в контрольной группе 4 детей. Средний уровень в экспериментальной группе имеют 1 ребёнок, и в контрольной группе 1 ребёнок. Низкий уровень в экспериментальной группе имеют 4 детей, и в контрольной группе 4 детей. Полученные данные представлены в рисунке 26.



**Рис.26.** Соотношение показателей уровней успешности в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента.

Вывод: Дети экспериментальной группы имеют высокий уровень успешности 38%, контрольной- 50%. Средний уровень детей экспериментальной и контрольной групп- 12%. Низкий уровень успешности в экспериментальной группе- 50%, а в контрольной группе- 38%.

Рассмотрим результаты пятого этапа исследования Методика №5. «Составь описательный рассказ» в экспериментальной группе. таблица 24. (приложение 15)

Из данных, приведённых в таблице можно сделать следующие выводы: при описании картинки было допущено много речевых ошибок и недочётов. Таких как:

- использование в речи простых несогласованных предложений ( *У кукла голубой платье, бантик. Кукла очень красивый*).
- набор слов вместо предложения( *Красивый голубой туфли. Платье. Красивый. Туфли*).
- Нарушение порядка слов в предложении ( *Красивый большой волосы*).

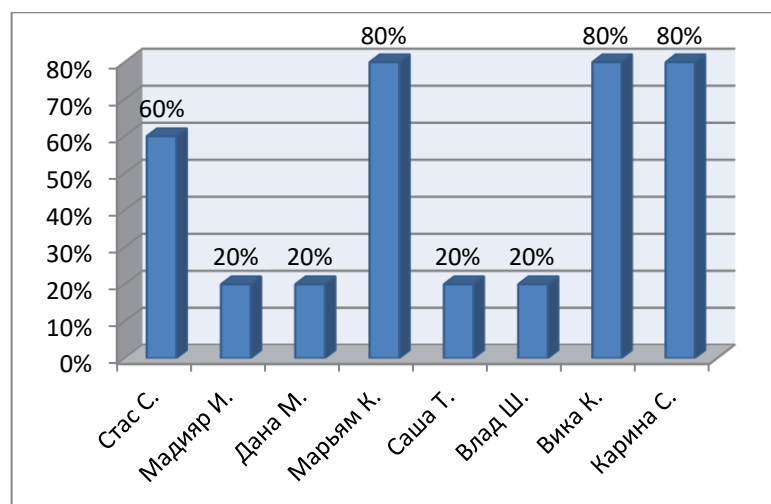


Рис.27 Составление описательного рассказа в экспериментальной группе до эксперимента.

Таблица 25. Составление описательного рассказа в экспериментальной группе.



Имя ребёнка	% успешности	Уровни успешности
Стас С.	60%	Средний уровень
Мадияр И.	20%	Низкий уровень
Дана М.	20%	Низкий уровень
Марьям К.	80%	Высокий уровень
Саша Т.	20%	Низкий уровень
Влад Ш.	20%	Низкий уровень
Вика К.	80%	Высокий уровень
Карина С.	80%	Высокий уровень

Из данной таблицы видно, что высокий % успешности в выполнении этого задания получили Марьям К, Вика К. и Карина С. 80%. Средний % успешности у Стаса С. Низкий % у Мадияра И, у Даны М, у Саши Т. и у Влада Ш.-. Полученные данные представлены в рисунке 28.

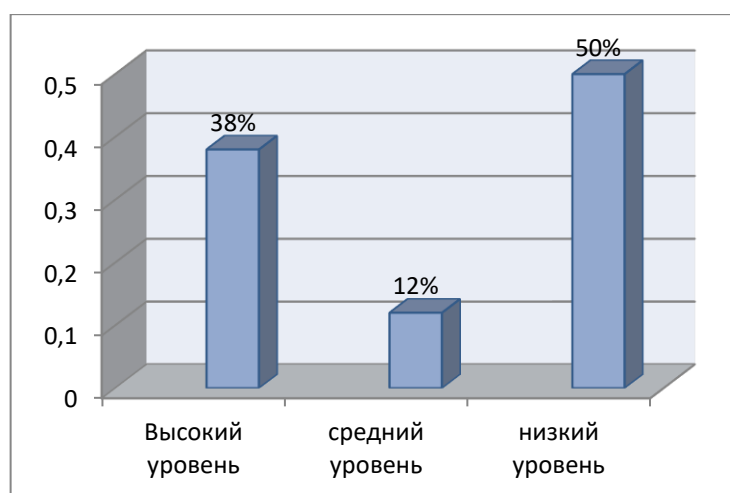


Рис.28. Уровни Составление описательного рассказа «Кукла» в экспериментальной группе до эксперимента.

Рассмотрим результаты пятого этапа исследования Методика №5. «Составь описательный рассказ» в контрольной группе. таблица 26. (приложение 16)

Из данной таблицы мы видим, что дети из контрольной группы при выполнении этого задания допустили такие же ошибки, как и дети из экспериментальной группы. рисунок 29.

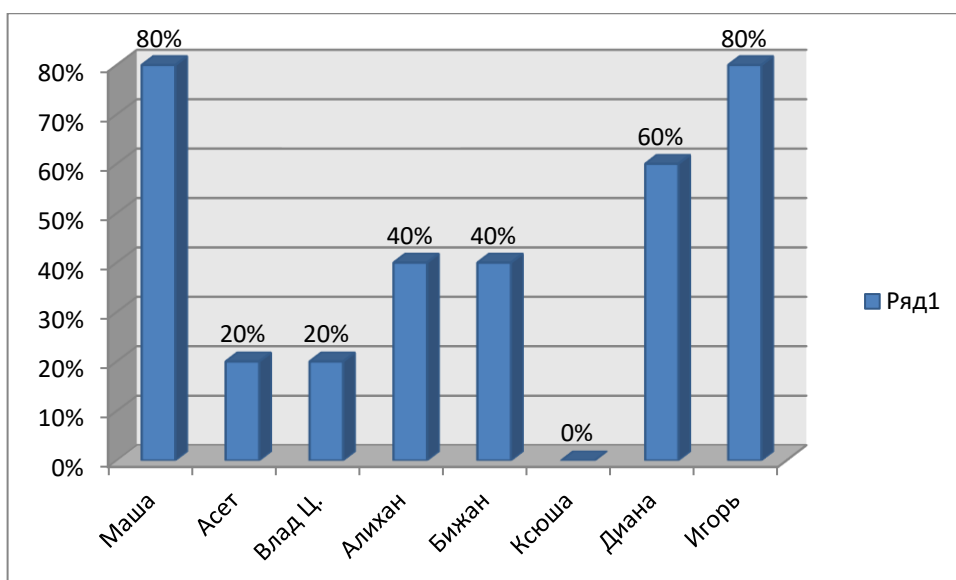
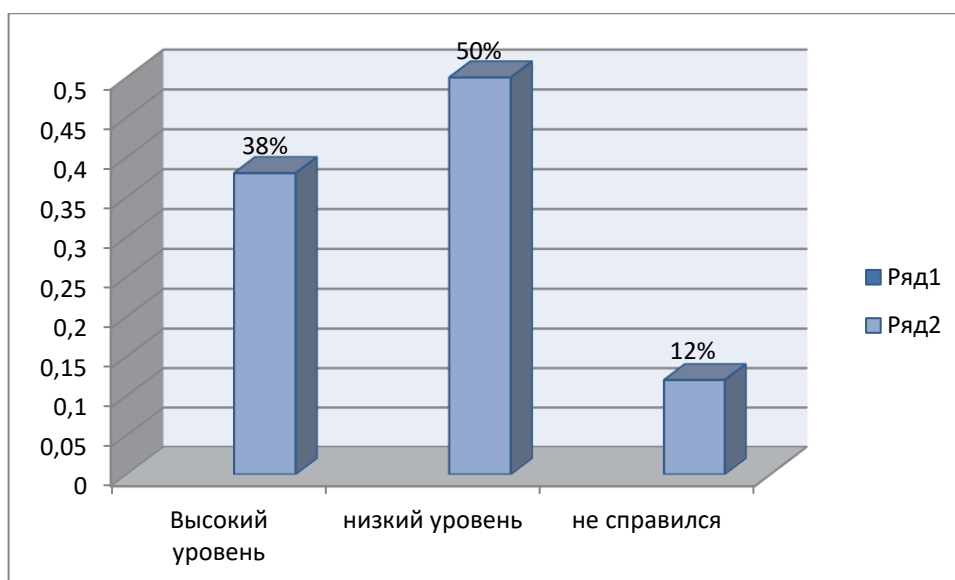


Рис.29. Составление описательного рассказа в контрольной группе до эксперимента.

Таблица 27. Составление описательного рассказа в контрольной группе.

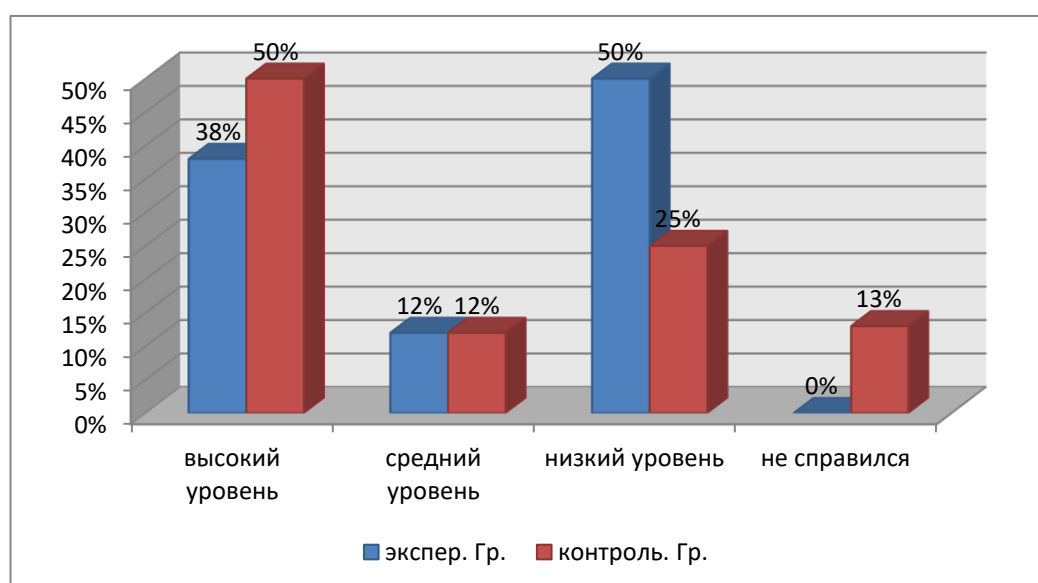
Имя ребёнка	% успешности	Уровни успешности
Маша С.	80%	Высокий уровень
Асет М.	20%	Низкий уровень
Влад Ц.	20%	Низкий уровень
Алихан К.	40%	Низкий уровень
Бижан Т.	40%	Низкий уровень
Ксюша К.	0%	Не справилась
Диана М.	60%	Высокий уровень
Игорь А.	80%	Высокий уровень

Из данной таблицы видно, что высокий % успешности в выполнении этого задания получили Маша С, Диана М, Игорь А. -80%. Низкий % у Асета М, у Влада Ц, у Алихана К, у Бижана Т. Одна Ксюша К. не справилась с данным заданием. Полученные данные представлены в Рисунке 30.



**Рис 30.** Уровни составления описательного рассказа «Кукла» в контрольной группе до эксперимента.

Сравнивая возможности составления описательного рассказа «Кукла» в экспериментальной группе с контрольной группой, можно сделать следующий вывод: в экспериментальной группе имеют высокий уровень 3 детей, и в контрольной группе 3 детей. Средний уровень в экспериментальной группе имеют 1 ребёнок, а в контрольной группе среднего уровня нет. Низкий уровень в экспериментальной группе имеет 4 детей, и в контрольной группе 3 детей, причём 1 ребёнок с заданием не справился. Полученные данные представлены в рисунке 31.



**Рис31** Соотношение показателей уровней успешности в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента.

Подводя итоги по результатам проведённого исследования, мы все полученные данные вводим в сводную таблицу. Высокий уровень в экспериментальной группе- 38%, в контрольной группе- 50%. Средний уровень успешности в экспериментальной и контрольной групп одинаков по 12%. Низкий уровень успешности детей экспериментальной группы- 50%, контрольной группы- 25%. В контрольной группе 1 ученик не справился с заданием.

Таблица 28. Коэффициент успешности за выполнение тестовых заданий по развитию связной речи в экспериментальной группе на первом этапе исследования.

Уровень восприятия	« Закончи фразу»	« Составь предложение»	« Перескажи сказку»	« Составь рассказ по серии картинок»	« Составь описательный рассказ»	Общий % успешности
Высокий уровень	25%	12%	25%	38%	38%	30%
Достаточный уровень	12%	0%	0%	0%	0%	3%
Средний уровень	13%	38%	38%	12%	12%	23%
Низкий уровень	50%	50%	38%	50%	50%	50%

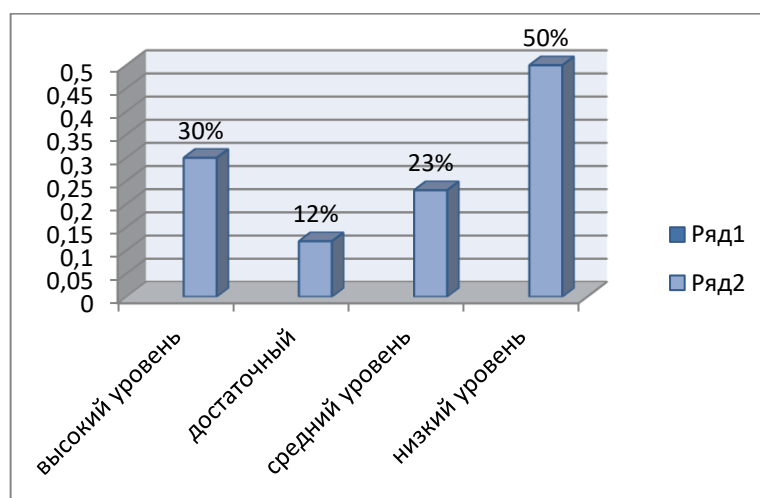


Рис.31. Общий процент успешности экспериментальной группе до эксперимента.

Таблица 29. Коэффициент успешности за выполнение тестовых заданий по развитию связной речи в контрольной группе на первом этапе исследования.

Уровень восприятия	« Закончи фразу»	« Состав предложения»	« Перескажи сказку»	« Составь рассказ по серии картинок»	« Составь описательный рассказ»	Общий % успешности
Высокий уровень	12%	12%	24%	50%	38%	27%
Достаточный уровень	25%	0%	0%	0%	0%	5%
Средний уровень	25%	38%	38%	12%	0%	19%
Низкий уровень	38%	50%	38%	38%	50%	43%
Не справился	0%	0%	0%	0%	12%	2%

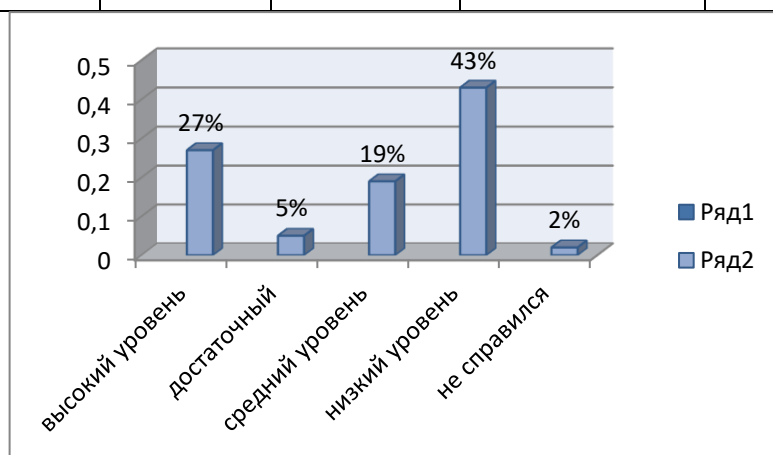


Рис.32. Общий процент успешности контрольной группе до эксперимента.

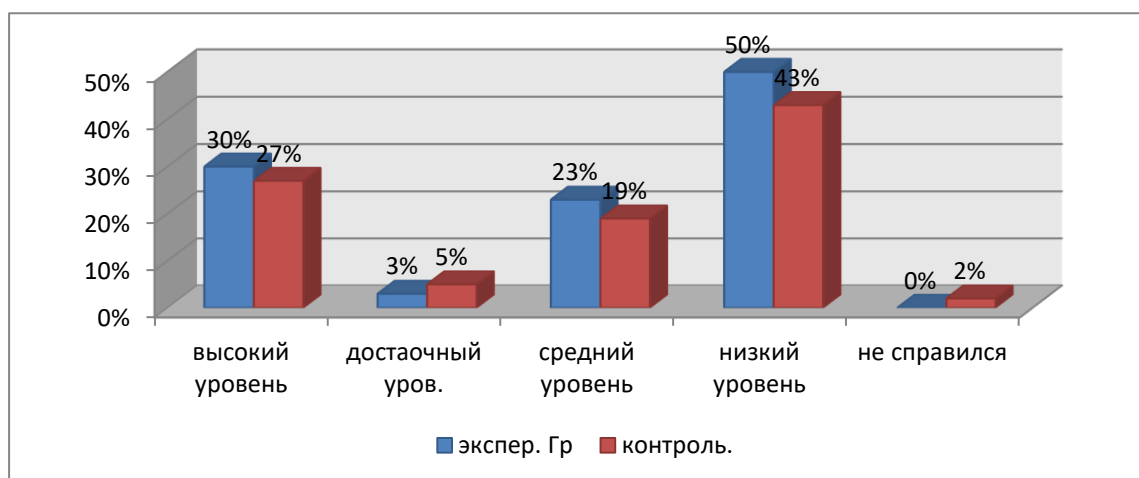


Рис.33 Соотношение показателей уровней успешности в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента.

**Вывод:** По результатам проведенного исследования, выявлено, что у младших школьников с нарушениями слуха, связная речь развивается по тем же направлениям и может оцениваться по тем же критериям, что и речь слышащих сверстников: степень раскрытия темы, количество и развёрнутость микротем, логика высказывания, количество речевых и грамматических ошибок. Но в высказываниях детей с нарушениями слуха следует отметить большее количество ошибок, которые можно разделить на две группы: 1) ошибки в образовании структуры языковых единиц (грамматические), 2) ошибки (недочёты) в употреблении в речи языковых единиц различного уровня (речевые). [19]

Именно это и диктует необходимость экспериментального обучения детей.

В ходе проведения методик, направленных на исследование способности ребенка к воспроизведению связной речи были получены следующие результаты: все дети с большим интересом и старанием выполняли предоставленные задания. У детей с нарушениями слуха вызывают трудности задания, в которых необходимо согласование слов в предложении, употребление местоимений, в установлении видо-временных форм глаголов. Также у детей данной категории присутствуют нарушения следующих функций: когнитивная, коммуникативная, регуляторная. На основании качественного анализа результатов проведенного исследования мы отметили, что младшие школьники с нарушениями слуха способны к воспроизведению фраз, пересказу сказок, к составлению связного рассказа по картинкам, к составлению описательного рассказа.

## **2.4 Организация педагогической деятельности по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха**

Анализ теоретических положений, представленных в первой главе, а также выводы, полученные на констатирующем этапе исследования, позволили нам разработать педагогическую технологию формирования связной речи младших школьников с использованием моделирования. В разработке данной технологии мы опирались на положение о том, что работа в данном направлении не должна сводиться лишь к сообщению детям определенной суммы знаний. Представлялось важным формировать у незлышащих детей младшего школьного возраста умение составлять рассказы, включающие разнообразные средства выразительности, а также способность логично, последовательно излагать свои мысли, строить рассуждения, делать выводы, умозаключения в собственной речевой деятельности. Такой подход к проблеме позволил наиболее эффективно использовать моделирование как один из приемов обучения младших школьников с нарушениями слуха рассказыванию, развивать ребенка не только в речевом, но и в интеллектуальном плане.

Комплексный игровой и развивающий характер предложенных творческих блоков и игр-занятий может являться одним из путей оптимизации обучения детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста.

Работа предполагает подготовительный этап к реализации содержания занятий через игры, различные ситуации, творческие задания. Игра - это не просто развлечение, это творческий вдохновенный труд ребенка, его жизнь. Играя, ребенок накапливает знания, осваивает язык, общается, развивает мышление и воображение.

При разработке развивающих игр и заданий мы остановились на выборе комплексной формы организованного обучения, включающей серии занятий:

- Речевые игры, направленные на развитие связных высказываний;
- Речевые игры, направленные на формирование структурных единиц предложения;
- Речевые игры, направленные на умение составлять пересказ текста;
- Речевые игры, направленные на формирование умения составлять связный рассказ по серии картинок;
- Речевые игры, направленные на составление описательного рассказа.

***Игры, направленные на развитие связных высказываний детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.***

**1. Игра «Дополни предложение»**

*Цель:* Развивать у детей речевую активность, быстроту мышления. Найти и сказать такое слово, чтобы получилось законченное предложение. Добавлять нужно только одно слово.

*Игровые действия.* Бросание и ловля мяча.

*Описание игры:* Воспитатель говорит несколько слов предложения, а дети должны дополнить его новыми словами, чтобы получилось законченное предложение, например: «Мама купила... - ...книжки, тетради, портфель», - продолжают дети.

**2. Игра «Распутай слова»**

*Цель:* учить составлять предложения, используя данные слова.

*Описание игры.* Слова в предложении перепутались. Попробуйте расставить их на свои места. Что получится?

Предложения для игры:

1. Дымок, идёт, трубы, из.
2. Любит, медвежонок, мёд.
3. Стоят, вазе, цветы, в.
4. Орехи, в, белка, дупло, прячет.



### **3.Игра «Я начну, а вы продолжите».** (По рассказу Н. Носова «На горке»)

**Цель:** Научить подбирать наиболее подходящие по смыслу образные слова и выражения.

**Описание игры:** Взрослый составляет незаконченные предложения. Ребёнок должен закончить предложение, используя образные обороты речи. Был ясный морозный день, снег на солнце ... (сверкал, искрился, переливался, блестел). Миша сел на санки и помчался с горы ... (пулей, вихрем, стрелой, так что дух захватывало, молнией). Санки перевернулись, и мальчик ... (шлёпнулся, плюхнулся, полетел кубарем, полетел вверх тормашками, бухнулся в снег). Коле очень захотелось, чтобы горка получилась. Он трудился ... (не покладая рук, без устали, в поте лица).

### **4. Игра «Закончи предложение»**

**Цель:** научить детей составлению простых предложений по картинкам.

**Оборудование:** предметные картинки.

**Описание.** Взрослый расставляет перед ребенком картинки и начинает произносить предложение, а ребенок должен его закончить подходящим словом, опираясь на картинки. Например, «Кошка ловит (мышку)»; «Девочка бросает (мяч)»; «Собака грызет (кость)»; «Мама испекла (торт)».

## ***Речевые игры, направленные на формирование структурных единиц предложения.***

### **1.Игра «Почини предложение»**

**Цель:** Тренировать детей в преобразовании деформированной фразы, развивать языковое чутье.

**Оборудование:** заранее заготовленные взрослым деформированные фразы, в которых слова - существительные в именительном падеже, глаголы - в начальной форме.

**Описание.** Взрослый читает слова, а ребенок должен так их переставить и изменить, чтобы получилось нормальное предложение.

Например, «Мама, ваза, конфеты, класть» в «Мама кладет конфеты в вазу»; «Муха, на, стекло, сидеть» - «Муха сидит на стекле»; «Я, книга, читать, интересная» - «Я читаю интересную книгу».

## **2. Игра «Маленькое нужное слово»**

*Цель:* познакомить детей со значением в речи простых предлогов.

*Оборудование:* окружающие ребенка предметы (игрушки, посуда, мебель), сюжетные картинки.

*Описание.* Взрослый дает ребенку небольшие поручения, намеренно пропуская предлоги. Он должен по смыслу догадаться, какого маленького слова здесь не хватает. Например: «Положи куклу (в) коляску. Книга лежит (в) ящике. Кошка спряталась (под) кровать». По мере тренировки можно предложить ребенку составить предложения с маленьким словом по картинке.

## **3 Игра «Закончи предложение»**

*Цель.* Учить детей составлять сложносочиненное предложение.

*Оборудование.* Предметные картинки.

*Описание игры.* Мы показывали детям две картинки с изображением фруктов и овощей и начинали предложение, а дети должны были закончить и повторить целиком.

Лимон кислый, а арбуз ... (сладкий).

Дыня сладкая, а редька ... (горькая).

Рыба соленая, а сахар ... (сладкий).

Виноград сладкий, а лук ... (горький).

Перец горький, а мед ... (сладкий) и т.д.

Параллельно с работой по развитию лексико-грамматического строя речи нами проводилась работа по развитию у детей высших психических процессов: памяти, внимания, мышления. Практически на всех этапах фронтальных занятий нашей целью было развитие этих функций.

Большое влияние на развитие речи дошкольников оказывают дидактические игры. Дидактическая игра содержит в себе большие возможности в обучении

и воспитании дошкольников. Она может быть использована как форма обучения и как самостоятельная игровая деятельность, а также и как средство воспитания, различных сторон личности ребенка.

#### **4.Игра «Скажи по-другому»**

*Цель:* Осваивать переносное значение слов и словосочетаний, подбирать к ним близкие по смыслу слова.

Взрослый говорит устойчивое словосочетание. Выясняет, как ребёнок понимает его смысл. Предлагает передать этот смысл другими словами.

Например:

— Что значит «растёт не по дням, а по часам»? Как сказать по-другому?

Подберите слова, близкие по смыслу этому выражению. Подберите слова, противоположные по смыслу этому выражению.

Можно использовать такие фразеологизмы: как снег на голову; ахнуть не успел; летит как угорелый; зарубить на носу; надуть губы.

#### **5. Игра «Что такого же цвета?»**

*Цель:* Формировать способности ребёнка согласовывать в роде и числе прилагательные с существительными единственного и множественного числа.

*Оборудование:* Цветные квадраты бумаги.

*Описание игры:* Педагог показывает детям цветной квадрат бумаги. Дети называют его цвет, а затем предметы того же цвета единственного и множественного числа. Выигрывает тот, кто назовет больше предметов данного цвета.

#### **6. Игра «Живые слова»**

*Цель:* Упражнять в составлении предложений по структурной схеме.

*Описание игры.* Каждый ребёнок изображает слово. Воспитатель: - Пусть Слава изображает слово «медвежонок»; Аня – слово «любит». Какое третье слово выберем? (Мёд) Прочитали предложение: «Медвежонок любит мёд». Поменяем местами второе и третье слово. Что получилось? (Медвежонок мёд любит). Пусть теперь первое слово станет последним. Что получится? (Мёд

любит медвежонок). Заменяем слово «мёд» другим. Катя будет теперь словом «кувыркаться». Прочитайте предложение (Кувыраться любит медвежонок). А теперь? (Медвежонок любит кувыраться).

### **7.Игра «Распространи предложение»**

*Цель:* Развивать у детей умения строить данные предложения со словами-предметами, словами-признаками, словами-действиями.

*Оборудование:* цветной камешек

*Описание игры:* Детям предлагается продолжить и закончить начатое взрослым предложение, опираясь на наводящие вопросы. Например, воспитатель начинает предложение так: «Дети идут ... (Куда? Зачем?)» Или более усложненный вариант: «Дети идут в школу, чтобы ...» Этот вариант помимо обогащения грамматического опыта может служить тестом, позволяющим выявить тревожность ребенка по отношению к различным ситуациям.

## ***Речевые игры, направленные на умение составлять пересказ текста.***

### **1.Игровое упражнение «Запишем сказку».**

*Цель:* Учить детей пересказывать текст, используя самостоятельно нарисованные картинки. Развитие памяти, логического мышления.

*Оборудование:* Лист бумаги, карандаши.

*Описание игры:* Взрослый читает ребенку сказку, затем предлагает ему пересказать текст. Если у ребенка ничего не получается, предложите ему записать сказку, чтобы потом ее можно было прочитать. А записать сказку можно с помощью картинок. Взрослый берет подготовленные заранее лист бумаги и карандаш, и рисует квадратик (рамочку). Вместе с ребенком вспоминаете, о чем говорится в начале сказки и схематично рисует в рамке. Затем рисует еще рамку, рядом с первой, и говорит, что в этом квадратике надо записать то, что было дальше. Аналогично следует изобразить

остальные эпизоды сказки. Теперь пусть ребенок попробует, пользуясь записью, пересказать услышанное.

## **2.Игра «Зашифрованный рассказ»**

*Цель:* Учить детей пересказывать текст с опорой на картинки – символы. Развитие логического мышления, памяти.

*Описание игры:* Взрослый говорит: «Я начинаю игру. Я кладу картинки по порядку и рассказываю по ним историю». Взрослый кладет первые 3 картинки и продолжает: « В гнезде лежало яйцо. Из него вылупился птенчик. Птенчик вырос и стал летать». Взрослый убирает картинки и предлагает ребенку заменить их символами. Ребенок подбирает картинки – символы для каждого предложения, а потом по ним пересказывает историю.

## **3.Игровое упражнение «Расскажи Знайке историю»**

*Цель:* Упражнять детей в пересказе по плану в форме односоставных назывных предложений с изменением лица (вместо я, по выбору детей, употребляется *мальчик, писатель* и т.д.)

*Описание игры:* педагог предлагает детям прослушать рассказ (например: Пришвина М. «Золотой луг»). После прослушивания, педагог достает игрушку Знайки. Педагог: «Ребята, Знайка тоже хочет услышать историю, которая приключилась с мальчиками. Давайте расскажем её Знайке.» перед пересказом педагог предлагает детям план пересказа:

1. Забава братьев.
2. Открытие мальчика.
3. Рассматривание цветка.
4. Самый интересный цветок.

После пересказа Знайке истории, педагог отмечает тех детей, пересказ которых был наиболее полным и последовательным.

## **4.Игровое упражнение «Расскажи сказку» (усложнение)**

*Цель:* Учить детей последовательной передаче сюжета сказки на основе фигурок теневого театра.

*Оборудование:* Фигурки теневого театра к необходимой сказке.

*Описание игры:* На доске выставляются фигурки теневого театра к сказке. Логопед предлагает детям вспомнить сказку, героев и предметы которой они видят на доске, и рассказать эту сказку. Во время рассказа детей логопед следит за последовательностью событий.

***Речевые игры, направленные на формирование умения составлять связный рассказ по серии картинок***

**1. Игра «Где начало рассказа?»**

*Цель:* Учить передавать правильную временную и логическую последовательность рассказа с помощью серийных картинок.

*Описание игры.* Ребенку предлагается составить рассказ. Опираясь на картинки. Картинки служат своеобразным планом рассказа, позволяют точно передать сюжет, от начала до конца. По каждой картинке ребёнок составляет одно предложение и вместе они соединяются в связный рассказ.

**2. Игра «Составь два рассказа»**

*Цель:* научить различать сюжеты разных рассказов.

*Оборудование:* два набора серийных картинок.

*Описание игры:* Перед ребёнком кладут вперемешку два набора серийных картинок и просят выложить сразу две серии, а затем составить рассказы по каждой серии.

**3. Игра «Пойми меня»**

*Цель:* Развивать у детей умения составить короткий рассказ по картинке, используя разные характеристики предмета.

*Оборудование:* коробка с картинками предметов.

*Описание игры:* Педагог показывает детям красивую коробочку и говорит, что эта коробочка не простая, а волшебная. В ней приготовлены для детей разные подарки. Получить подарок может только тот, кто умеет хранить секреты. Что это значит? (Это значит, не рассказывать раньше времени).

Дальше объясняет детям, что когда он подойдет к кому-то, то этот ребенок должен закрыть глаза и, не глядя, вытянуть из коробочки картинку, посмотреть на нее, но никому не показывать и не говорить, что на ней. Это нужно сохранить в секрете. После того, как все дети вытянут себе по одной картинке, воспитатель спрашивает детей, хочется ли им узнать, кому что досталось? Дети отвечают, что да. Тогда взрослый говорит, что показывать подарки нельзя, но про них можно рассказать. Но слово-подарок тоже называть нельзя. Потом взрослый рассказывает про свой подарок, показывая детям, как это нужно делать правильно, а дети угадывают, что досталось ему. После этого дети рассказывают про свои подарки по очереди и, когда подарок угадан, открывают свою картинку. Лучше эту игру проводить сидя на ковре в кругу.

***Речевые игры, направленные на составление описательного рассказа.***

**1. Игра «Загадки»**

*Цель:* Упражнять детей в составлении описания только со зрительной опорой, не называя предмет. Активизировать в речи детей прилагательные.

*Оборудование:* предметные карточки по той или иной теме. Например «Птицы»

*Описание игры:* Детям раздаются карточки. Они не показывая, их друг другу, по очереди, начинают описывать свою птицу, не называя её. А остальные дети должны догадаться, о какой птице идет речь.

**2. «Поиск пропавших деталей»**

*Цель:* Научить составлять описание картины с опорой на фрагменты данной картинки.

*Оборудование:* большая картина, фрагменты этой картины.

*Описание игры:* «Фотография испортилась, некоторые фрагменты стерлись с большой картины. Хорошо, что сохранились маленькие снимки. Подставь в

нужное место каждый фрагмент и опиши ту картину, которую снимал фотограф».

### **3. Игра «Волшебный мешочек»**

*Цель:* Развивать речь ребенка, обучать детей описывать предмет, усвоить окончание существительных в дательном падеже.

*Оборудование:* мешочек с игрушками: овощи, фрукты, ягоды, сладости.

*Описание игры:* Взрослый достаёт из мешочка картинку и говорит: «Вот капуста. Какая она? Кому её отдадим?» Ребёнок рассказывает, какая капуста, и кто её любит кушать.

### **4. Игра «Расскажи про Зайчика»**

*Цель:* Учить детей подбирать слова, описывающие внешний вид зайца, его повадки, настроение, «характер». Активизировать в речи детей прилагательные.

*Оборудование:* Мяч, картинка или игрушка зайца.

*Описание игры:* Воспитатель достает игрушку зайца, или выставляет картинку зайца на доску, дает детям задание придумать как можно больше слов, описывающих внешний вид зайца, его повадки, настроение, «характер». Затем воспитатель кидает мяч одному из детей и задает вопрос: «Какая у зайца шубка?» ребенок, отвечая, бросает мяч воспитателю. Далее мяч бросается другому ребенку, и так далее, пока не ответят все играющие. На протяжении игры воспитатель меняет вопросы.

### **5. Игра «Найди предмет по описанию»**

*Цель:* учить детей составлять описательный рассказ, не называя предмет. Активизировать в речи детей прилагательные.

*Описание игры:* педагог описывает любой предмет, который находится в поле зрения детей, отгадав о каком предмете, идет речь, дети называют его. Первый кто дал правильный ответ назначается ведущим.

( Конспекты уроков по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями слуха представлены в *приложении 17*)



## 2.5 Проведение контрольного эксперимента.

После коррекционной работы, которая состояла в планомерном использовании дидактических игр и упражнений, проведённых уроков и специальных занятий, направленных на развитие связной речи у детей экспериментальной группы нами проведен контрольный эксперимент, который позволил показать эффективность развития связной речи и слухового восприятия у младших школьников с нарушениями слуха.

Первоначально мы определили, как изменилась связная речь, состоящая из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в экспериментальной группе. (приложение 18) таблица 30.

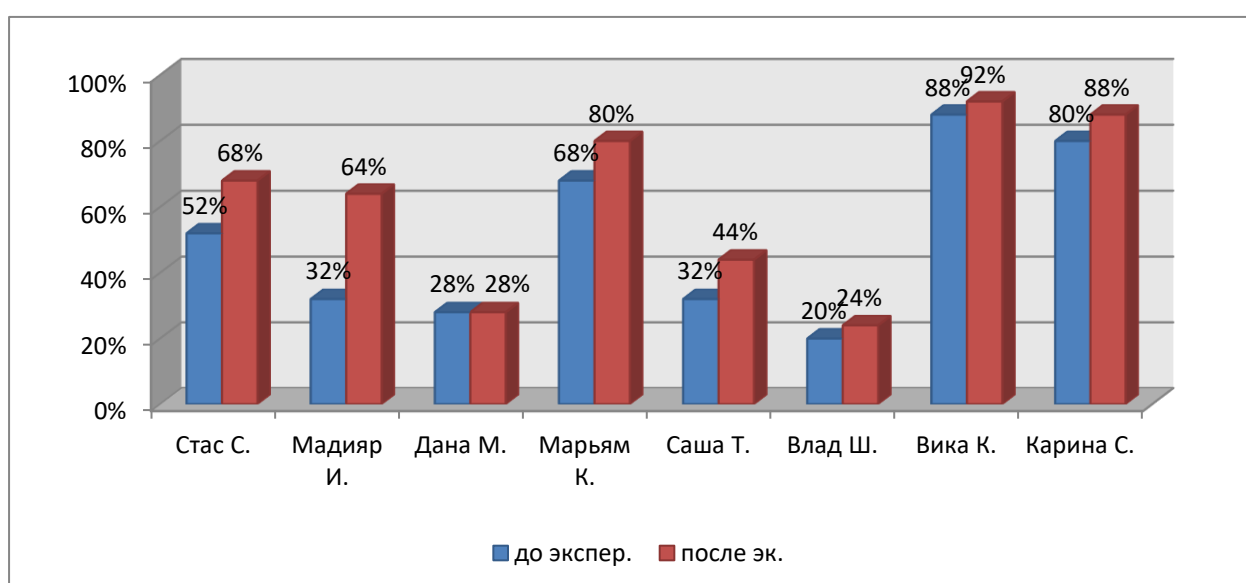


Рис. 34. Связная речь, состоящая из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в экспериментальной группе до эксперимента и после него.

Из полученных данных можно сделать вывод, что после проведённого нами эксперимента связная речь, состоящая из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в экспериментальной группе изменилась. У детей связная речь стала лучше, появился самоконтроль за произношением. В связи с этими изменениями, произошедшими с детьми в экспериментальной группе, улучшился % успешности. Так, % успешности у Стаса С. до эксперимента составлял 52%, а после эксперимента он

увеличился до 68%. У Мадияра % успешности был 32% , стал 64%. У Даны % успешности остался прежним 28%. У Марьям % успешности с 68% поднялся до 80%. Саша Т. стал более старательно воспроизводить предложенные ему фразы, и увеличил свой % успешности с 32% до 44%. Влад Ш. тоже улучшил свой результат, был 20% , а стал 24%. Карина С. увеличила % успешности с 80% до 88%. У Вики К. % успешности увеличился с 80% до 92%, это очень хороший результат, который приближен к норме. рисунок 35.

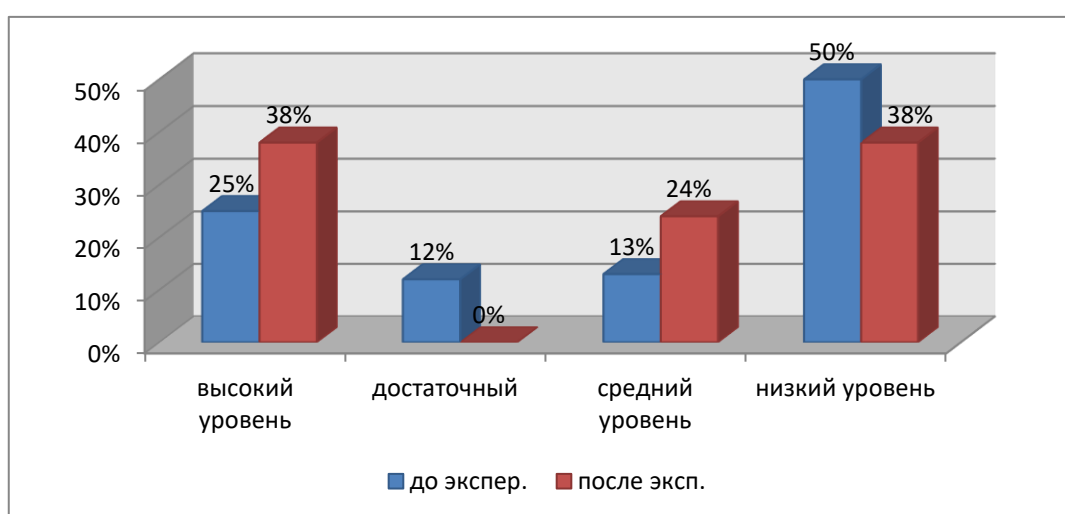


Рис. 35. Уровни успешности связной речи, состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в экспериментальной группе после эксперимента

Также были обследованы дети контрольной группы, которые не были задействованы в нашем эксперименте. Мы определили, как изменилась связная речь, состоящая из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в контрольной группе. (приложение 19) таблица 31.

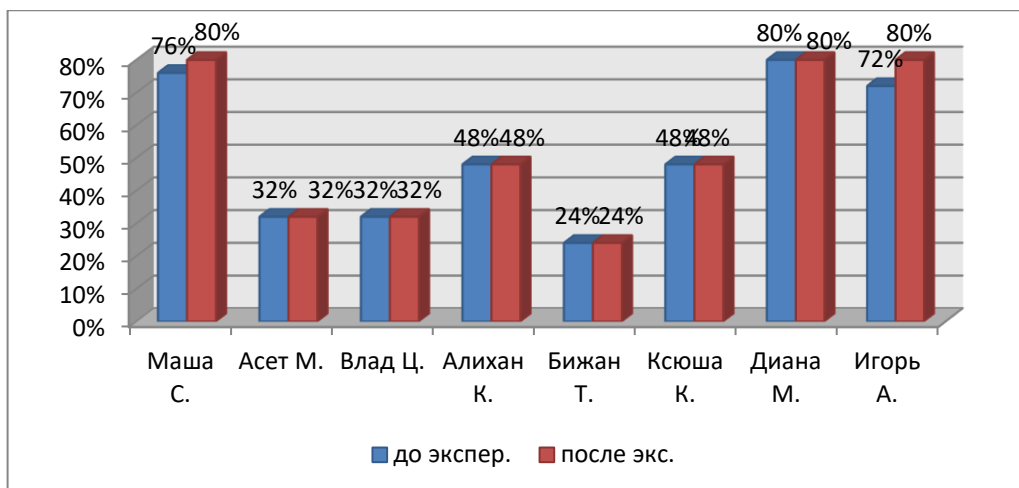


Рис. 36. Связная речь, состоящая из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в контрольной группе до эксперимента и после него.

Из полученных данных мы можем сделать вывод, что после проведенного нами эксперимента связная речь, состоящая из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в контрольной группе практически не изменилась. Повысили свои показатели только Маша С. и Игорь А. На начало эксперимента процент успешности у Маши С. был 76%, а на конец эксперимента он повысился до 80%. У Игоря А. на начало эксперимента - 72%, а на конец эксперимента - 80%. Это объясняется тем, что у данных детей имеются хорошие слуховые и произносительные навыки, они продолжали посещать специальное школьное заведение, где продолжался процесс их обучения.

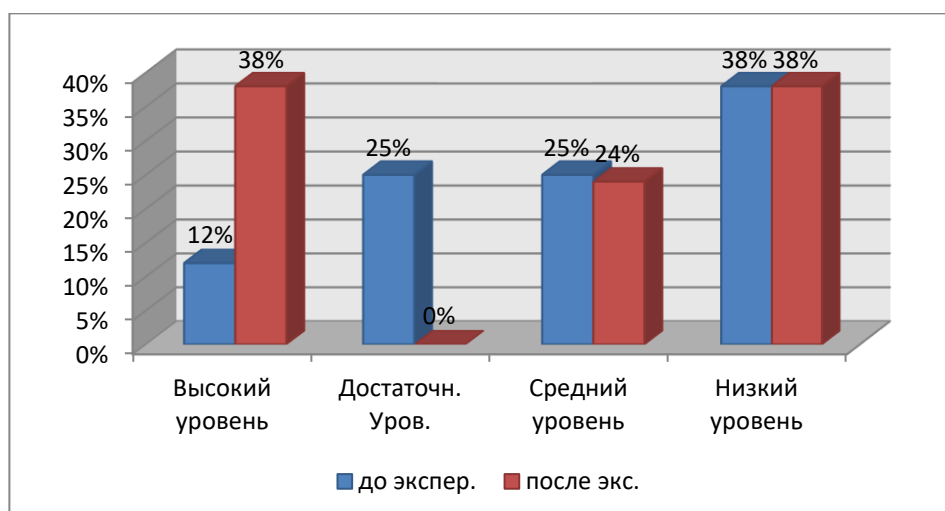


Рис. 37. Уровни успешности связной речи, состоящей из предложений, соединенных между собой структурно и семантически в контрольной группе до эксперимента и после него.

Далее мы выявили, как изменились способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в экспериментальной группе после эксперимента. (приложение 20) таблица 32.

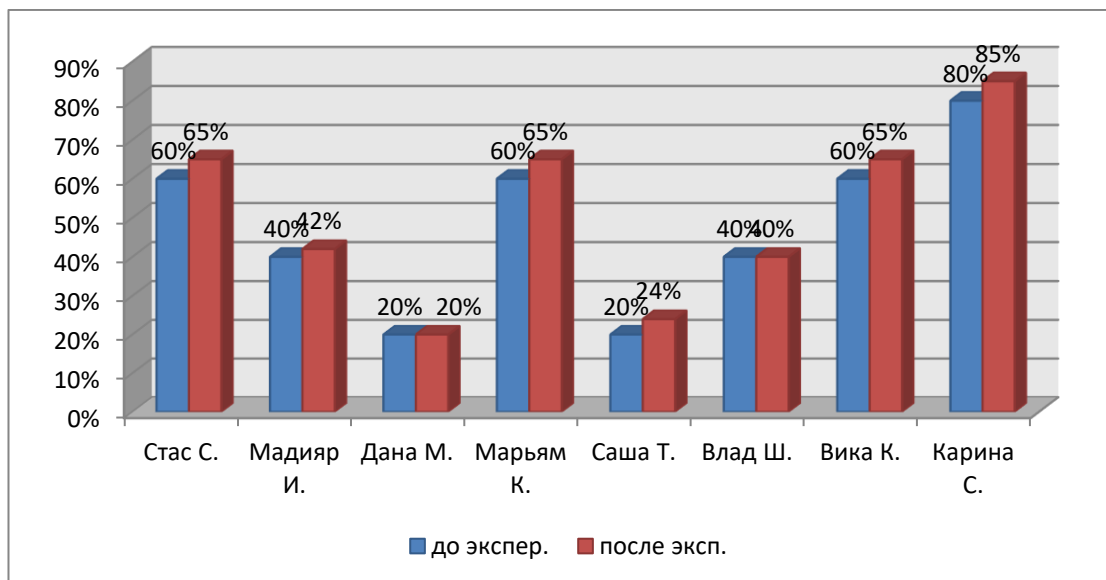


Рис. 38. Способность детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в экспериментальной группе до эксперимента и после него.

Способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в экспериментальной группе после эксперимента тоже улучшились.

Так, У Стаса С. процент успешности до эксперимента составлял 60%, а после эксперимента он увеличился до 65%. У Мадияра И. процент успешности увеличился незначительно на 2% итог: - 42%. У Даны М. и процент успешности остался прежним. Марьям К. улучшила свои показатели с 60% до 65%. Саша Т. Улучшил свои способности на 4% итог: 24%. Влад Ш. остался на прежнем уровне- 40%. Вика изменила свои показатели- с 60% до 65%, а Карина С. подняла свой уровень до 85%.

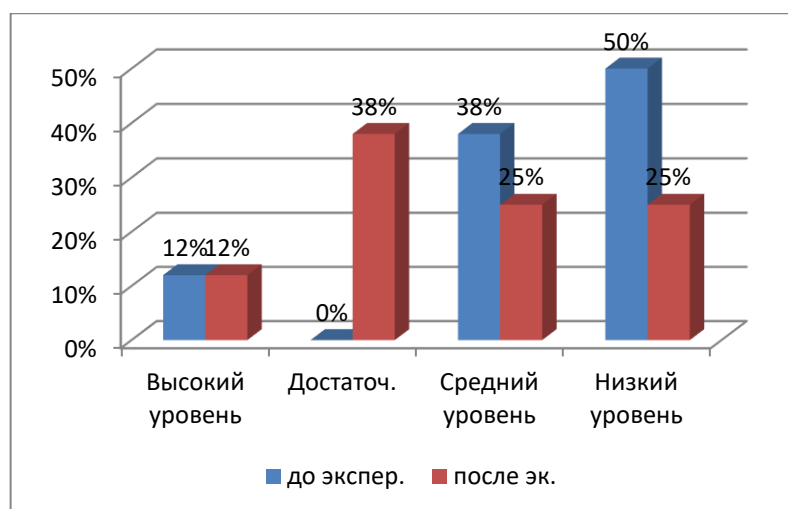


Рис. 39. Уровни лексико-смысловые отношений между предметами и умение переносить их в виде законченной фразы-высказывания в экспериментальной группе до эксперимента и после него.

Мы определили, как изменилась способность детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в контрольной группе после эксперимента. (приложение 21) таблица 33.

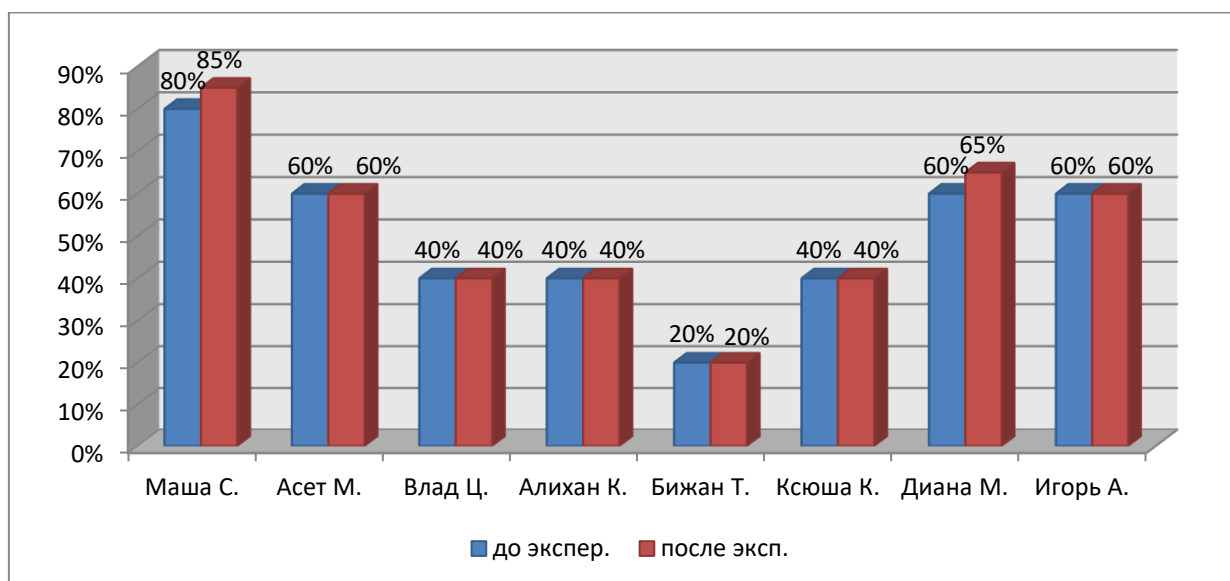


Рис. 40. Способность детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания в контрольной группе до эксперимента и после него.

Из данных таблицы мы видим, что процент успешности по установлению лексико-смысловых отношений между предметами и умение переносить их в виде законченной фразы-высказывания в контрольной

группе практически не изменился. Только Маша С. и Дана М. увеличили свой процент успешности: Маша С. с 80% до 85%, а Диана М. с 60% до 65%

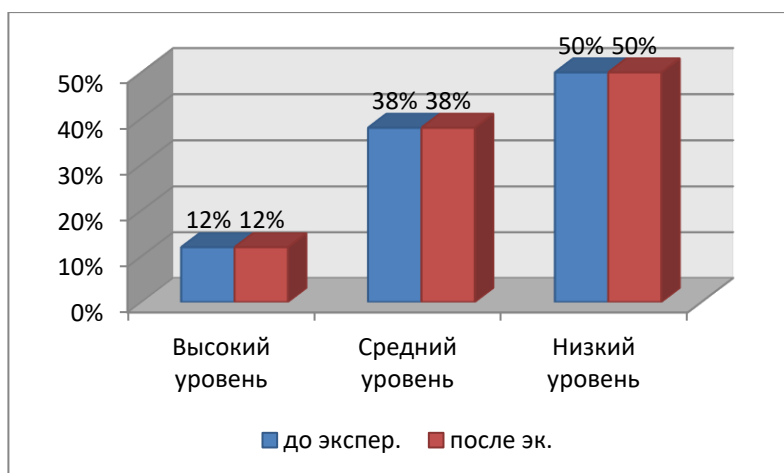


Рис. 41 Уровни лексико-смысловые отношений между предметами и умение переносить их в виде законченной фразы-высказывания в контрольной группе до эксперимента и после него.

Следующим шагом в нашем эксперименте было выявление изменений возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в экспериментальной группе. ( приложение 22) Таблица 34.

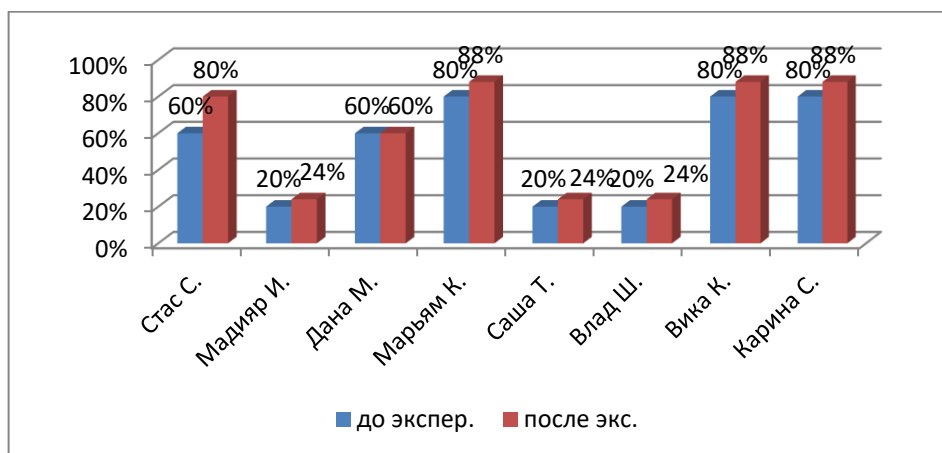


Рис. 42. Умение воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в экспериментальной группе до эксперимента и после него.

Из данных таблицы видна положительная динамика. Дети данной группы стали лучше воспроизводить и пересказывать сказку. Составленные предложения стали более взаимосвязанными с основными элементами сказки. Также улучшилась и произносительная сторона речи. Дети стали

делать попытки для самоконтроля своего произношения. Соответственно и увеличился % успешности.

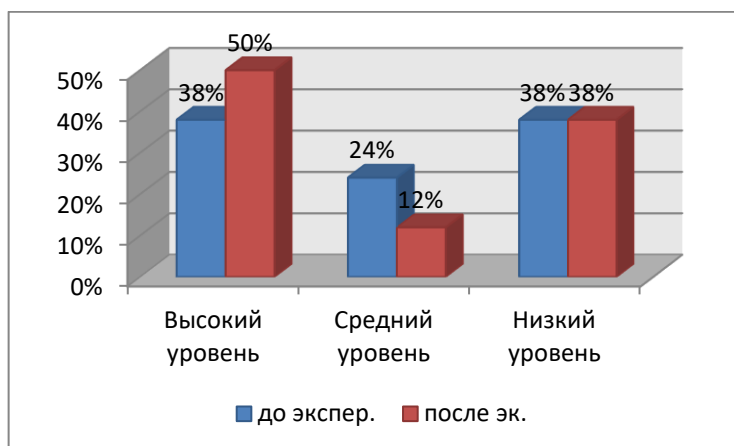


Рис. 43. Уровни по воспроизведению небольшого по объёму и простого по структуре литературного текста русской народной сказки « Курочка Ряба» в экспериментальной группе до эксперимента и после него.

Анализируя данные таблицы 35 (приложение 23) мы выявили умения воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в контрольной группе.

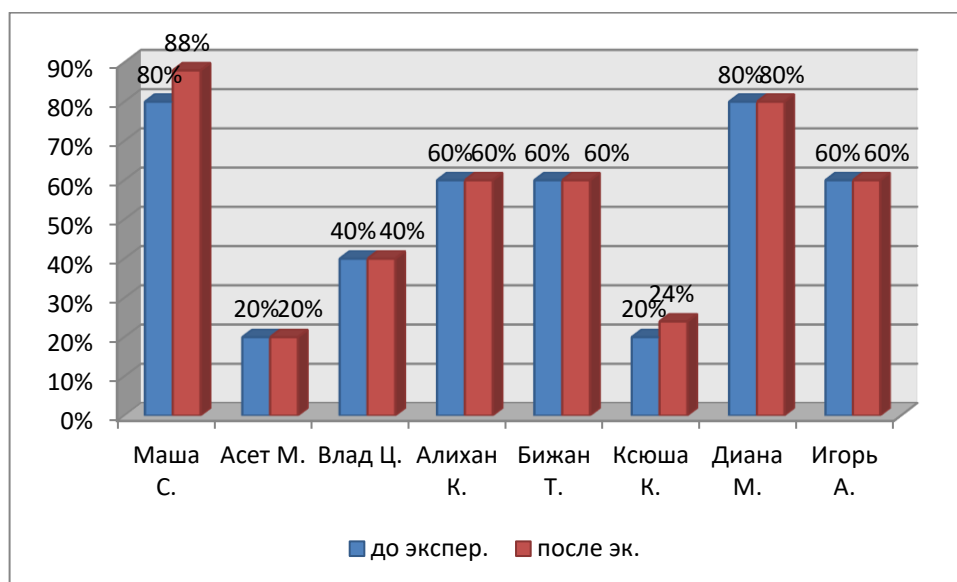


Рис. 44. Умения воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст русской народной сказки « Курочка Ряба» в контрольной группе до эксперимента и после него.

На данной таблице изображена динамика, которая после произошла в контрольной группе. У Маши С. процент успешности выполнения данного задания увеличился на 8%. У Ксюши К. также процент успешности поднялся

на 4%. У остальных детей данной группы процент успешности остался прежним.

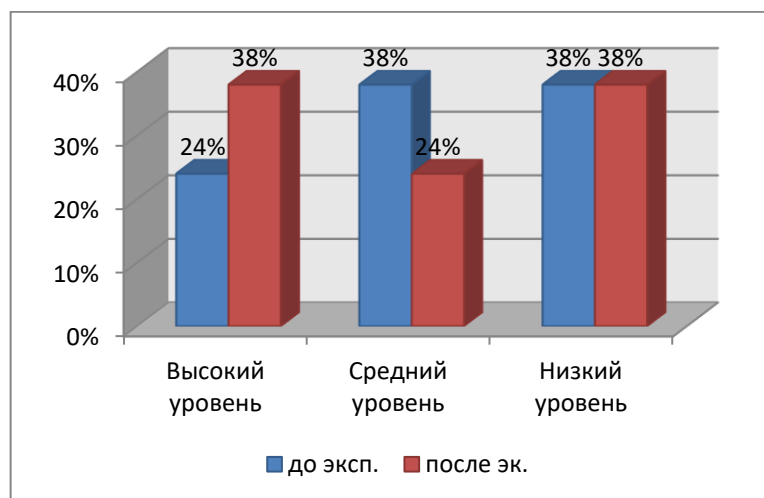


Рис. 45. Уровни по воспроизведению небольшого по объёму и простого по структуре литературного текста русской народной сказки « Курочка Ряба» в контрольной группе до эксперимента и после него.

Рассмотрим результаты четвёртого этапа исследования « Составь рассказ по картинкам» в экспериментальной группе. таблица 36.

( приложение 24)

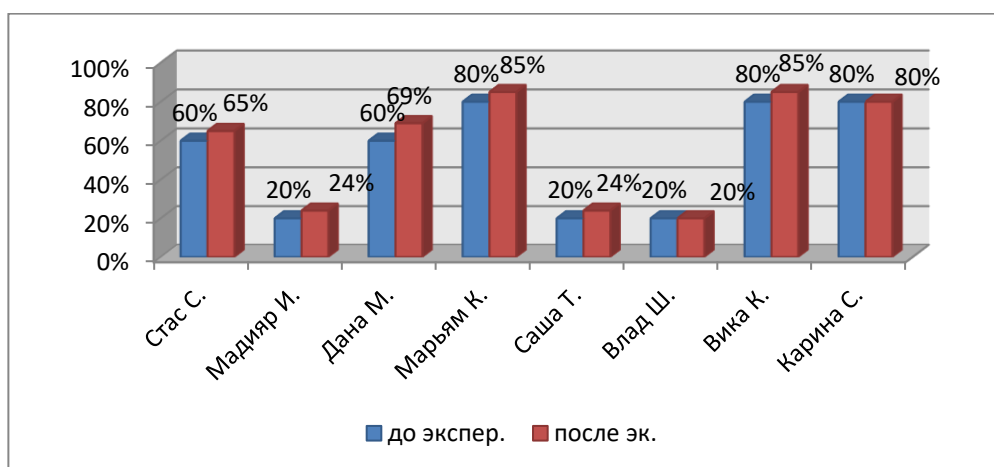


Рис. 46. Составление рассказа по картинкам в экспериментальной группе до и после эксперимента.

Из результатов, представленных на данной таблице видно, что процент успешности в экспериментальной группе при составлении рассказа по картинкам тоже повысился. Так, например процент успешности Стаса С. увеличился на 5%, а у Мадияра И. и у Саши Т.- на 4 %. Дана М, повысила свой процент успешности на 9%, А Вика К.- на 5%. А вот показатель Влада Ш. и Карины С. остались прежними. У Влада 20%, а у Карины 80 %.



Несмотря на небольшую результативность, которая отражена в рисунке 45, уровни успешности остались прежними. рисунок 47.

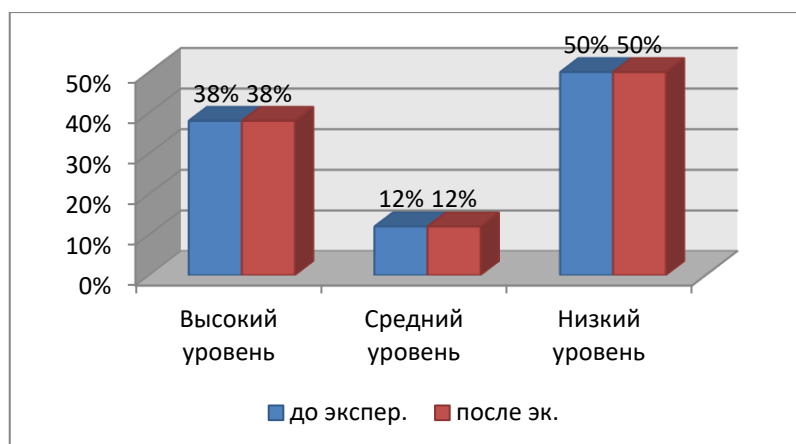


Рис. 47. Уровни составления рассказа по картинкам в экспериментальной группе до и после эксперимента.

**Вывод:** событийная последовательность в речи детей экспериментальной группы соблюдена не всеми детьми. Грамматическое оформление текста большинства высказываний характеризуется наличием большого количества различного рода ошибок.

Рассмотрим результаты исследования «Составь рассказ по картинкам» в контрольной группе. (приложение 25) таблица 37.

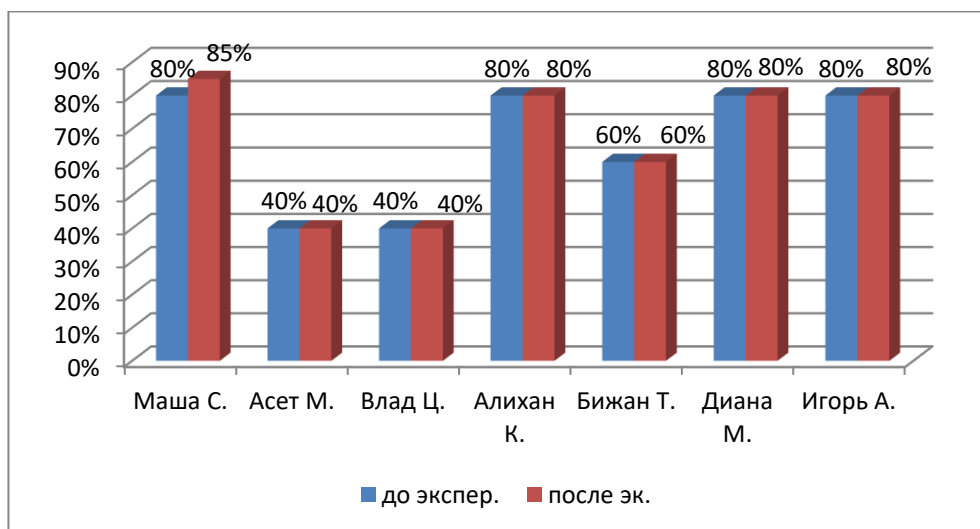


Рис. 48. Составление рассказа по картинкам в контрольной группе до и после эксперимента.

Анализируя данные, представленные в рисунке 48, можно отметить следующее: процент успешности при выполнении этого задания детьми контрольной группы практически остался прежним. Изменился процент

качества только у Маши С, был 80%, стал-85%. Уровни составления рассказа по картинкам в экспериментальной группе до и после эксперимента остались прежними.

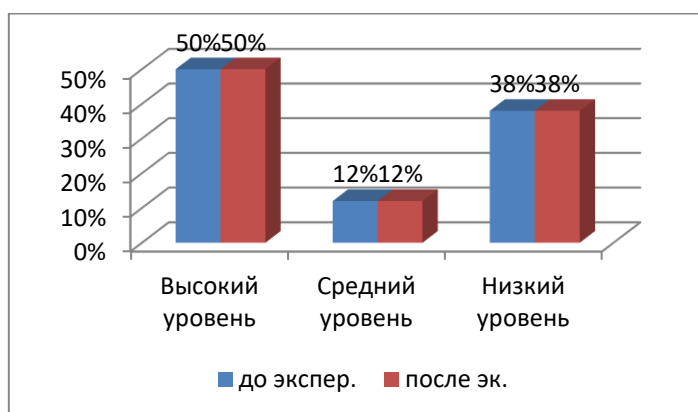


Рис. 49. Уровни составления рассказа по картинкам в контрольной группе до и после эксперимента.

Последним этапом в нашем эксперименте было задание на составление описательного рассказа в экспериментальной группе. (приложение 26) таблица 38.

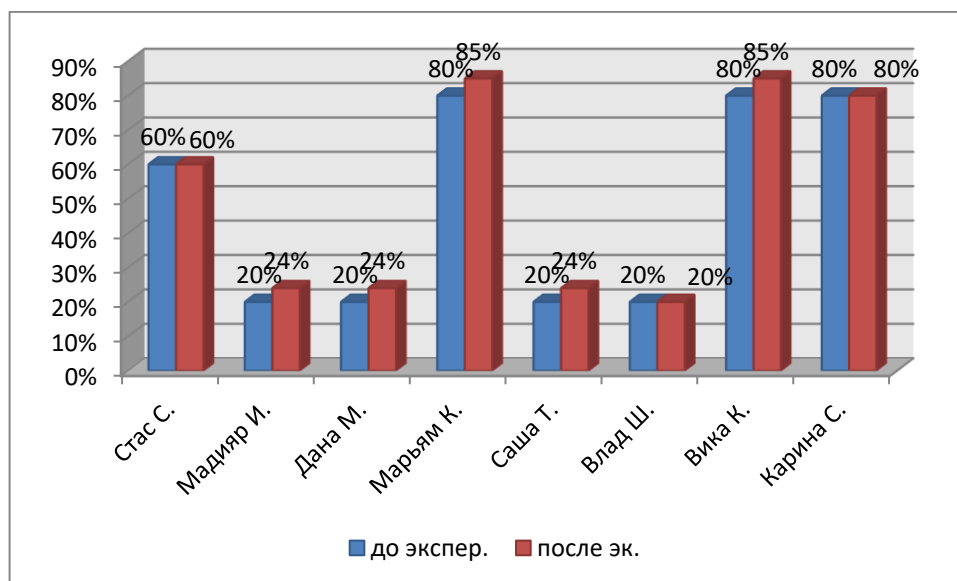


Рис. 50. Составление описательного рассказа в экспериментальной группе до и после эксперимента.

В данном задании видны изменения в процентах успешности детей экспериментальной группы. У Мадияра И, Даны М, Саши Т и Влада Ш. увеличился процент успешности был 20%, а стал 24%. У Марьям К. и Вики К. процент успешности тоже вырос с 80% до 85%. А у остальных детей процент успешности при выполнении этого задания остался прежним.

Уровни описательного рассказа по серии картинок остались прежними.

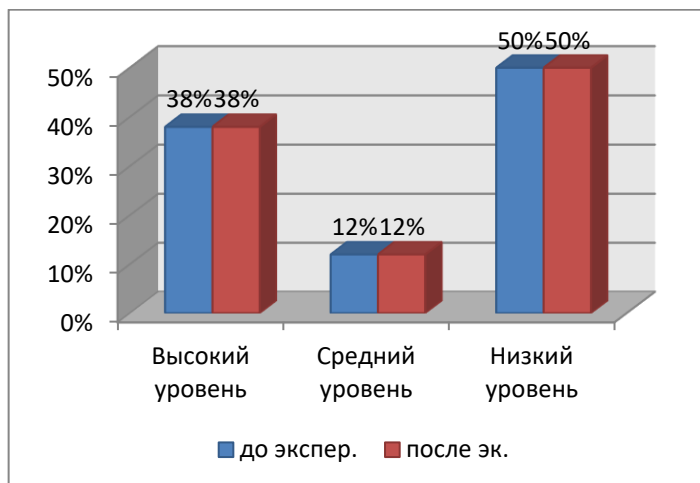


Рис. 51. Уровни составления описательного рассказа в экспериментальной группе до и после эксперимента.

Рассмотрим результаты составления описательного рассказа в контрольной группе. (приложение 27) Таблица 39.

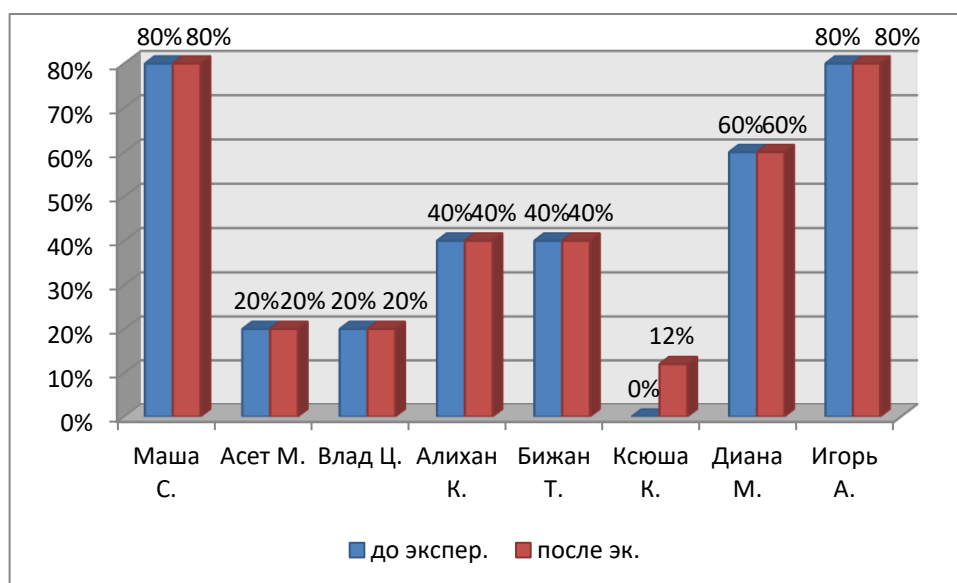


Рис. 52. Составление описательного рассказа в контрольной группе до и после эксперимента.

Из данного рисунка видно, что процент успешности в данном задании увеличился только у Ксюши К. был-0%, а стал 12%. У остальных детей контрольной группы процент успешности остался прежним. Уровни описательного рассказа немного изменились.

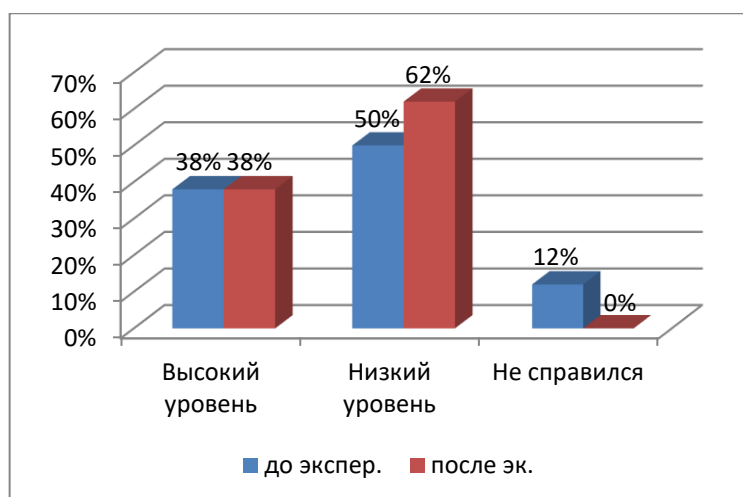


Рис. 53. Уровни составления описательного рассказа в контрольной группе до и после эксперимента.

Таблица 40. Коэффициент успешности за выполнение тестовых заданий по развитию связной речи в экспериментальной группе после эксперимента.

Уровень восприятия	« Закончи фразу»	« Составь предложение»	« Перескажи сказку»	« Составь рассказ по серии картинок»	« Составь описательный рассказ»	Общий % успешности
Высокий уровень	38%	12%	50%	38%	38%	22%
Достаточный уровень	0%	38%	0%	0%	0%	5%
Средний уровень	24%	25%	12%	12%	12%	11%
Низкий уровень	38%	25%	38%	50%	50%	25%

Из показателей, представленных в данной таблице, мы можем сделать вывод, что у детей экспериментальной группы после проведенного эксперимента высокий уровень выполнения предложенных заданий составил 22%. Достаточный уровень- 5%. Средний уровень- 11%. Низкий уровень- 25%. рисунок 54.

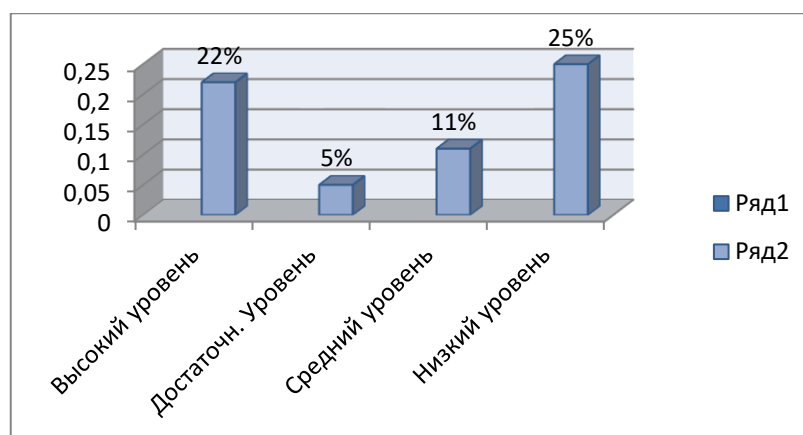


Рис. 54. Уровни успешности выполнения заданий в экспериментальной группе после эксперимента.

Таблица 41. Коэффициент успешности за выполнение тестовых заданий по развитию связной речи в контрольной группе после эксперимента.

Уровень восприятия	« Закончи фразу»	« Составь предложение»	« Перескажи сказку»	« Составь рассказ по серии картинок»	« Составь описательный рассказ»	Общий % успешности
Высокий уровень	38%	12%	38%	50%	38%	22%
Достаточный уровень	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Средний уровень	24%	38%	24%	12%	62%	20%
Низкий уровень	38%	50%	38%	38%	0%	21%

Из показателей, представленных в таблице 30, мы можем сделать вывод, что у детей контрольной группы после проведённого эксперимента высокий уровень выполнения предложенных заданий составил 22%. Достаточный уровень- 0%. Средний уровень- 20%. Низкий уровень-21%. рисунок 55.

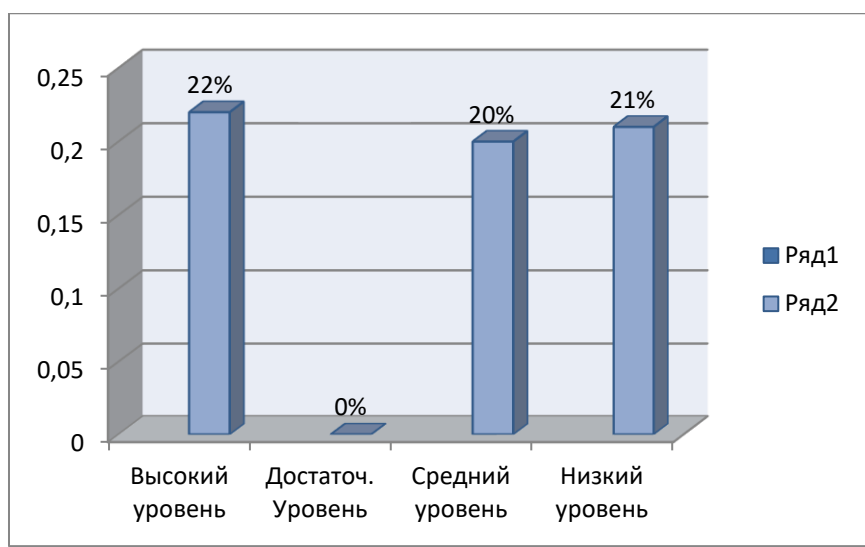


Рис. 55. Уровни успешности выполнения заданий в контрольной группе после эксперимента.

Сравнивая уровни успешности выполнения заданий детей экспериментальной группы с уровнями выполнения заданий детьми контрольной группы, мы делаем вывод, что высокий уровень в обеих группах составил 22%. Достаточный уровень у детей экспериментальной группы- 5%, а в контрольной группе 0%. Средний уровень у детей экспериментальной группы-11%, а у детей контрольной группы- 20%. Низкий уровень успешности у детей экспериментальной группы- 25%, а в контрольной группе- 21%. рисунок 56.

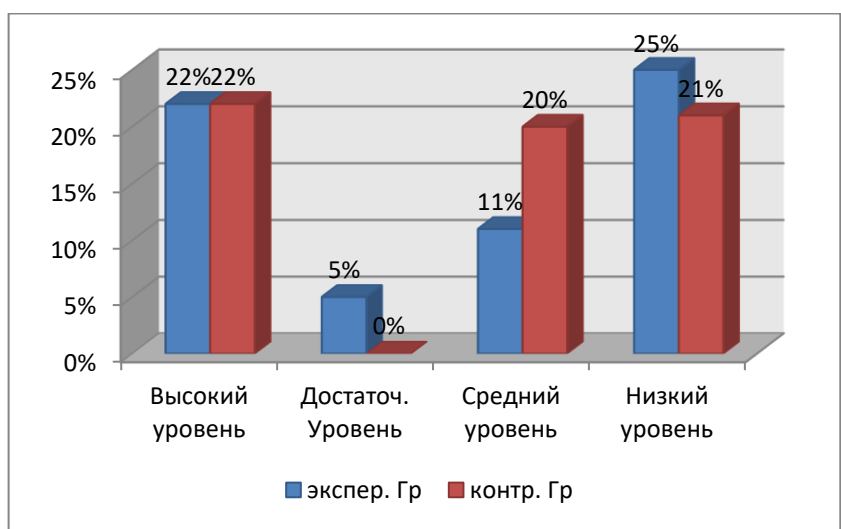


Рис. 56. Соотношение показателей уровней успешности в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента.

**Вывод:** В результате квалифицированной коррекции зрительное и слуховое восприятие стало более анализирующим и дифференцирующим, способствующим осознанию связи внешних свойств объекта восприятия с функциональными. Благодаря усложнению структуры восприятия и исправлению его в разных видах деятельности создались условия для направленного формирования целостной универсальной сенсорно – познавательной способности, позволяющей воспринимать и осознавать факты окружающего мира сначала в явных, а в дальнейшем и в скрытых отношениях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Самым важным и главным показателем уровня культуры человека, развития его интеллекта, мышления является связная речь. Речь - это вид человеческой деятельности, процесс реализации мышления на основе использования средств языка (слов, словосочетаний, предложений). Развитие речи у детей с нарушениями слуха является центральным звеном коррекционно-педагогической работы, которая направлена на преодоление вторичных нарушений, обусловленных снижением слуха. Установлено, что существует прямая зависимость состояния речи у ребёнка с нарушениями слуха от степени снижения слуха. Чем хуже слышит ребёнок, тем больше у него нарушений в фонетической, грамматической и лексической характеристиках речи. Не расслышав безударное начало или конечную часть слова, дети либо опускают их, либо употребляют в искаженном виде («купай» вместо купает или покупает). Ограниченный запас слов и недостаточное овладение грамматическим строем языка влекут за собой и ограниченное понимание услышанного или читаемого текста. Развитие связной речи предполагает формирование умений в отражении содержательной стороны — умения раскрыть тему, основную мысль, собрать материал и систематизировать его, правильно реализовать в своих высказываниях. Младшим школьникам с нарушениями слуха это недоступно. Таким образом, связная речь в младших классах является одновременно и целью обучения, и средством расширения словарного запаса, средством формирования структурных элементов языка более высокого уровня (словосочетаний, предложений, фрагментов текста). Из этого также вытекает важное положение о том, что овладеть закономерностями употребления слов, структурой предложения и средствами связи между ними можно, лишь практически используя их в связных высказываниях.

Без специального обучения речь детей с нарушениями слуха не развивается, что, в свою очередь, вызывает отставание и особенности в



познании окружающего мира и развитии мышления. Эти дети должны обучаться в специализированных школах для детей с нарушениями слуха.

Именно в этих школах осуществляется работа по формированию произносительной стороны речи, по развитию слухового восприятия, по развитию связной речи. Эта работа осуществляется в определённых условиях и тесно связана с играми и другими видами деятельности на фронтальных и индивидуальных занятиях.

Настоящее исследование показало своеобразие речи младших школьников с нарушениями слуха, воспитывающихся и обучающихся в условиях специальной школы-интерната для детей с особыми образовательными потребностями.

Проведя сравнительный анализ результатов обследования, можно сделать следующие **выводы**: установлено, что применение специальных игр и упражнений, применение адекватных методов и приемов работы, правильная организация рабочего места, использование специального дидактического материала, соответствующего особенностям детей младшего школьного возраста, направленных на развитие связной речи, позволили получить положительные результаты обучения у младших школьников с нарушениями слуха на занятиях и уроках. Именно это способствует улучшению результатов и повышению общего уровня развития речи у детей с нарушениями речи в целом. Всё выше сказанное выразилось в количественных и качественных показателях. Дети лучше стали пересказывать сказку, составлять рассказ по картинкам, устанавливать последовательность действий и событий, составлять описательный рассказ. В ходе беседы с детьми, мы заметили, что у детей появился интерес к окружающему миру, они стали обращать внимание на свойства окружающих предметов. Именно это способствует развитию личности младшего школьника с нарушениями слуха в целом, а именно благотворно влияет на познавательную активность ребенка с нарушениями слуха в повседневной жизни.

Результат экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

- В ходе первого констатирующего эксперимента нами было выявлено, что все дети с большим интересом выполняли предоставленные задания, но у многих детей вызвали трудности задания при пересказе сказки, при составлении описательного рассказа, при составлении рассказа по серии картинок. В речи детей с нарушениями слуха присутствуют такие нарушения как: когнитивная, коммуникативная, регуляторная.
- В ходе экспериментальной работы были выявлены и научно обоснованы условия создания для детей младшего школьного возраста слухо-речевой среды, подобраны определённые методики, способствующие развитию связной речи.

Если правильно подобрать комплекс специальных игр, правильно выбрать методики, соответствующие по цели развитие связной речи у младших школьников с нарушениями слуха, с постепенным переходом от простого к сложному, то создаётся речевая база, которая даёт возможность для самостоятельного восприятия и воспроизведения простых, ежедневных фраз и выражений.

- В ходе использования специальных игр нами установлено, что на каждом этапе развития связной речи изменялся их уровень в соответствии и определенными показателями, повышался интерес к играм.
- После окончания эксперимента явилось характерным увеличение показателей уровня восприятий и воспроизведений связных предложений и рассказов детей.

Наше исследование показывает, что:

1. С детьми младшего школьного возраста с нарушениями слуха необходимо проводить специальную коррекционную работу, вследствие которой

восприятие и воспроизведение связной речи детей становится анализирующей и дифференцирующей, социально направленной.

2. В повседневной жизни дети с нарушениями слуха игнорируют внешние признаки предметов, включенных в речевую деятельность; выделение этих признаков является случайным или основывается на многократном повторении слова; стимулом для совершения речевых действий с предметом может служить его новизна, объяснение смысла слова, подкреплёнными картинками или иллюстрациями, прямые указания взрослого.

3. Становятся более совершенными перцептивные действия: идентификация объектов, возможность составлять связные высказывания соблюдая последовательность происходящих событий и действий.

4. Создаются условия для формирования связной речи как целостной универсальной слухо-речевой среды, позволяющей воспринимать и воспроизводить слова, предложения, фразы, тексты.

5. Становление ведущих ролей: когнитивной, коммуникативной, регуляторной в осуществлении общения ребенка с окружающим миром, со взрослыми людьми, со сверстниками, является одним из основных условий развития связной речи у младших школьников с нарушениями слуха.

Таким образом, предпринятое нами исследование позволило выявить ряд особенностей слухо-речевой сферы детей с нарушениями слуха и реализовать в этой связи систему работы, оптимизирующую развитие этой сферы. Продолжение работы по предложенной системе развития связной речи этой категории детей должно обеспечить более успешное преодоление недостатков развития их слухо-речевой среды, расширение и обогащение, активного и пассивного словаря, умению общаться как со сверстниками, так и со взрослыми людьми, что, безусловно, будет способствовать более успешному их речевому развитию в целом. Это подтверждает нашу гипотезу, если коррекционно-педагогическую работу по развитию связной речи младших школьников с нарушениями слуха проводить в системе, основанной на подходе к восприятию речи как особой деятельности,

реализуемой в сотрудничестве ребенка со взрослым, то будет наблюдаться динамика в развитии речи в целом.

Гипотеза проверена и подтверждена.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аверкин В.Н., Зайченко О.М. Модернизация образования в Новгородской области: опыт и перспективы: Сборник материалов.- Великий Новгород: НРЦРО, 2003. – 80 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания - М.: Просвещение, 1986. - 284с.
3. Андреева Л.В. Сурдопедагогика.- М.: Изд. центр «Академия», 2005.- 371 с.
4. Белова Н.И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. – М.: Педагогика, 1985. – 290 с.
5. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. М., 1977.- 124с.
6. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 322 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
8. Боскис Р.М., Левина Р.Е. Речь и развитие аномальных детей// Основы обучения и развития аномальных детей: Сб. научных трудов. - М.: Просвещение, 1965. – 154-168 с.
9. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1988. – 125 с.
10. Боскис Р. М., Глухие и слабослышащие дети. М; Академия педагогических наук 1963.- 122 с.
11. Быкова Л.М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 218 с.
12. Быкова Л. М., Методика преподавания рус.яз. в школе глухих, М; 2002.
13. Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников // Начальная школа, 2003, №10. - 41-44 с.
14. Венгер Л.А. Психологическое обследование младших школьников Издательство: «Владос-Пресс» 2005.- 25 с.

15. Венгер А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. М., 2007. – 85 с.
16. Волкова К.А., Казанская В.Л., Денисова О.А. Методика обучения глухих детей произношению. М.: ВЛАДОС, 2008. – 55 с.
17. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 132 с.
18. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – С-П., 2003. – 129 с.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. – М., 1982. Т. 5. – 87 с.
20. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. - М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
21. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. – М.: АПН РСФСР, 1969. – 224 с.
22. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Просвещение, 1961. - 218 с.
23. Головчиц Л. А. Изучение словарного состава речи глухих детей школьного возраста / Сб.: Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. - М., 1984. – 102-121 с.
24. Головчиц Л. А. Формирование словарного состава речи глухих школьников / Сб.: Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста / Под ред. Л. П. Носковой. - М., 1980. – 88-96 с.
25. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 260 с.
26. Головчиц Л.А. Коррекционное воспитание слабослышащих школьников с трудностями в обучении // Дефектология. - 1993. - №4. – 23-29 с.
27. Головчиц Л.А. Развитие речи слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении // Дефектология. – 1996. – № 4. – 15-21 с.

28. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи в процессе обучения их пересказу. Дефектология №1, 1989.- 46 с.
29. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. метод. рекомендаций. - СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2000. - 240 с.
30. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей. / Под ред. Л.А. Головчиц. — М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. — 160 с.
31. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. - М.: Знание, 1969. -204с.
32. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Просвещение, 1982. - 198с.
33. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с.
34. Запорожец И.В. Культура речи // Начальная школа, 2003, №5. -С.38-39.
35. Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы. // Дефектология. – 1999. - №5. – 52-70 с.
36. Зикеев А. Особенности работы на уроках развития речи в подготовительных классах школ для слабослышащих детей // Дефектология. – 2000. - №3. – 42-48 с.
37. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. Пособие для учителя. – М.: Педагогика, 1976. – 216 с.
38. Зикеев А.Г. Специальная педагогика: Развитие речи учащихся. 2-е изд. М.: Академия, 2005. 200 с.
39. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей. Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 336 с.

40. Зыкова М.А. О речевом общении глухих младших школьников // Дефектология. – 2001. - №3. – 35-43 с.
41. Зыкова С. А. Методика обучения глухих детей языку. – М; 1977.- 120 с.
42. Зыков С.Л. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. - М.: Изд-во ЛИН РСФСР, 1961. - 360 с.
43. Зыкова М.А., Сацевич С.В. Научно-практическое наследие Т.С. Зыковой в контексте содержательной модернизации системы специального обучения глухих детей// Дефектология. 2013. №4. 3–18 с.
44. Комарова, Л.А. Автоматизация звуков в игровых упражнениях. Альбом дошкольника / Л.А. Комарова. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009.- 54 с.
45. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. / Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Педагогика, 1989. – 173 с.
46. Коровин К.Г. Методические основы формирования личности слабослышающего школьника в учебном процессе // Дефектология. – 2002. - №3. – 21-24 с.
47. Коровин К.Г. Построение предложений в речи тугоухих учащихся / Под ред. Р.М. Боскис. - М.: Изд-во ЛПН РСФСР. 1950. - 107 с.
48. Королева И.В., Янн П.А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. СПб.: КАРО, 2011. -240 с.
49. Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышающих детей. М.: ВЛАДОС, 2004.- 38 с.
50. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. – М.: Просвещение, 1969. – 268 с.
51. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся. М., 1991г.- 46 с.
52. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи. М.: Академия, 2011.- 336 с.
53. Кузьмичёва Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В. Развитие устной речи у глухих школьников. М.: Академия, 2005.- 27 с.



- 54.Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной речи уч-ся, М; Педагогика, 1975.- 94 с.
- 55.Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей. - М.: Педагогика, 1980. -210с.
- 56.Ладыженская Т.А. Обучение связной речи в школе Методы обучения в современной школе: Сб. статей / Под ред.Н.И. Кудряшова. – М.: Просвещение, 1983. –8–25 с.
- 57.Леве А. Развитие слуха у неслышащих детей. История. Методы. Возможности.. М.: Академия, 2003.- 41 с.
- 58.Леонгард Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: Просвещение, 1971. – 267 с.
- 59.Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Я не хочу молчать. – М.: Просвещение, 1990. – 318 с.
60. Леонгард Э. И. Неслышащие дети в мире слышащих. / Особый ребёнок: исследования и опыт помощи. / Под ред. А. А. Цыганок. – М.: ЦЛП, 1998. – 210с.
- 61.Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М.: Просвещение, 1991. -319 с.
- 62.Леонгардт А. Служба кохлеарной имплантации для детей глухих родителей// Дефектология. 2014. №2. 21–28 с.
- 63.Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М., 1965.- 22 с.
64. Микшина Е.П. Методика формирования и развития устной речи: Практикум для подготовки специалистов по коррекции слуха и речи. – СПб., 2001. – 159 с.
65. Микшина Е. П. Обучение глухих школьников устной речи в первоначальный период (на специальных занятиях): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1987. – 25 с.
66. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 2001. – 155 с.

67. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. - М., 1981.- 72 с.
68. Нейман Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 340с.
69. Нейман Л.В., Богомильский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: учеб. Для студ. высш. пед. учеб.заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.- 56 с.
70. Носкова Л. П. Особенности работы сурдопедагога и воспитателя по развитию речи глухих школьников // Дефектология. - 1985. - № 4. –12-16 с.
71. Обухова Л.Ф. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребёнка. // Дошкольное воспитание аномальных детей. / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993. –109-122 с.
72. Обучение русскому языку, чтению, произношению. / Под ред. К.Г. Коровина. – М.1980.-121 с.
73. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. - М., 1985. – 290 с.
74. Основы специальной психологии. / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 1963.- 56 с.
75. Пельимская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи школьников с нарушенным слухом. Пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2003. – 187 с.
76. Программа по обучению и воспитанию слабослышащих детей младшего школьного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 170 с.
77. Развитие способностей у глухих детей в процессе общения. / Под ред. Т.В. Розановой. – М., 1991.- 74 с.
78. Рау Ф.Ф. Устное слово : метод.пособие по развитию уст. речи и обучению грамоте детей с наруш. слухом / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина ; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – М. : Сов.спорт, 2004. – 120 с.
79. Рау Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей / Под ред. и с предисл. Т.А. Власовой и др. – М.: Педагогика, 1981. – 168 с.
80. Рау Ф.Ф. Слезина Н.Ф. Устное слово. М., 2004.- 67 с.

81. Рау Ф.Ф. Проблема интеграции глухих // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. №3. 52–54 с.
82. Реут М.Н. Что влияет на внятность речи глухих // Проблемы аномальных детей и подростков, психокоррекция проблемных детей. – Казань, 1997. – 98-104 с.
83. Речевое развитие младших школьников / Сб. статей под ред. Н.С. Рождественского. - М., 1970.- 63 с.
84. Речицкая Е.Г., Пахалина Е.В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 218 с.
85. Речицкая Е.Г. Коррекционная работа по развитию познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития / Е.Г. Речицкая, Т.К. Гущина. М.: ВЛАДОС, 2012.- 127 с.
86. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М., 1978.
87. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребёнка слушать и говорить на основе верботонального метода. М.: Парадигма, 2011.- 191 с.
88. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
89. Соловьев И. М. Вопросы психологии глухонемого ребёнка // Психологическая наука в СССР. — М., 1960. — т. II. — 512—541 с.
90. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учебное пособие Издательство: Издательство Московского психолого-социального института, Издательство НПО 'МОДЭК', 2008.- 38 с.
91. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. - М., 1976.- 58 с.
92. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М., 2001.- 400 с.
93. Сурдопедагогика / под ред. Е.Г. Речицкой. М., 2004.- 96 с.
94. Тигранова Л.И. Упражнения по развитию логического мышления у детей с нарушением слуха в I–VI классах // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. №4. 28–32 с.

95. Хватцев М.Е. Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника.- М.: УЧПЕДГИЗ 1961- 214 с.
96. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М., 1968.- 48 с.
97. Шматко Н.Д. Дети с отклонениями в развитии. М.: Аквариум, 2001.- 128с.
98. Шматко Н.Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. // Дошкольное воспитание. - 1998. - №3. –31-36 с.
99. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит...: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2003. – 230 с.
100. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Развитие слухового восприятия и обучение произношению. – М., 2003.- 45 с.
101. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребёнка. – М., 2003. – 248 с.
102. Янбург.Е.А. Развитие речи у глухих детей М., 2007.- 67-72 с.
103. Ярмаченко Н.Д. «Проблема компенсации глухоты» «Радянська школа», 1976.-123 с.

*Интернет-ресурсы:*

104. Интернет-портал Института коррекционной педагогики РАО [Электронный ресурс]. URL: [www.ikprao.ru](http://www.ikprao.ru)
105. Интернет-журнал Отоскоп [Электронный ресурс]. URL: <http://www.otoskop.ru/rus/>
106. Семинар 09 Пора! Организатор – доктор наук, основательница Ленхардт Академии, Председатель фонда имени проф. Эрнста Ленхардта, Моника Ленхардт. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lehnhardt.net/poraseminar09/?wpmlanguage=ru>
107. Сайт Страна глухих. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.deafworld.ru>