




МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование устной речи у обучающихся подросткового возраста с нарушением
слуха в условиях инклюзивного образования**


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

Проверка на объем заимствований:
82,03 % авторского текста


Работа рекомендована к защите
«27» февраль 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Казиева Жанара Каиржановна 

Научный руководитель:

д. ф. н., профессор,
Кожевников Михаил Васильевич 

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
1.1 Сравнительная характеристика особенностей формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха и обучающихся без патологии слуха	10
1.2 Особенности формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха в подростковом возрасте с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.....	18
1.3 Основные направления, задачи и содержание работы по формированию устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.....	33
Выводы по 1 главе.....	39
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	41
2.1 Исследование сформированности устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.....	41
2.2 Реализация программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.....	55
2.3 Оценка эффективности программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.....	61
Выводы по 2 главе.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	75

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан подтверждает развитие системы образования одним из важнейших приоритетов государственной политики. Международные организации отмечают, что в Республике Казахстан, по сравнению с другими центрально-азиатскими республиками, процесс внедрения инклюзивного образования идет очень активно. По данным МОН РК, на 1 января текущего года в стране проживают 149246 детей с ограниченными возможностями, это примерно 3,15% от общего числа несовершеннолетних граждан республики.

Среди них, согласно полученным данным по результатам скрининга и диагностики нарушений слуха у детей раннего возраста в 2013 и 2014 гг количество выявленных детей было выше мировой статистики (0,6% и 0,5% соответственно), несмотря на то, что около 15% новорожденных не были охвачены скрининговой программой диагностики нарушения слуха. Хотя с 2015 г. показатель выявленных детей с нарушением слуха приблизился к уровню мировых показателей (а именно 0,1%), однако все эти дети находятся в подростковом возрасте и многие начали обучаться в инклюзии.

Результаты социологических опросов показали, что более 68% казахстанцев считают, что эти ребята должны учиться в обычной среде, чтобы быстрее развиваться и включаться в общество. Но на сегодняшний день существует много проблем, которые являются барьерами для детей с ограниченными возможностями на пути получения образования среди своих сверстников.

Развитие инклюзивного обучения актуализирует проблему обеспечения качества образования и связанные с ним вопросы создания организационно-педагогических условий управления процессом включения детей с

ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду (Т.А.Соловьева, 2019).

Организация образовательного процесса предполагает разнообразные подходы к управлению, среди которых системный подход является основополагающим, базовым, стратегически значимым и представляет собой направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы взаимосвязанных элементов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.)

В реализации инклюзивного образования в целом по республике остается еще ряд нерешенных задач развития инклюзивного образования, таких как:

- совершенствование нормативно-правовых и организационно-экономических основ и механизмов развития инклюзивного образования;
- совершенствование методологических, учебно-методических основ развития инклюзивного образования (адаптация и модификация учебных планов и программ, учебников, учебно-методических комплексов, внедрение критериальной системы оценки учебных достижений);
- осуществление индивидуализированной коррекционно-педагогической и социальной-психологической поддержки обучающимся, создание комфортной образовательной среды, предоставляющей обучающимся возможность стать значимым и активным участником школьного сообщества, повысить свою самооценку, мотивированность к обучению и социализации;
- создание доступной «безбарьерной среды» и обеспечение обучающихся компенсаторными средствами;
- улучшение кадрового обеспечения организаций образования, реализующих инклюзивное образование;
- обеспечение условий для продолжения обучения лиц с особыми образовательными потребностями на уровнях технического и

профессионального и высшего образования с перспективой освоения профессии;

- проведение прикладных научных исследований в области инклюзивного образования.

Обучающиеся с нарушением слуха представляют собой сложную группу, которая характеризуется разным уровнем и характером нарушения слуха, временем его возникновения, различной степенью речевого и психофизического развития, а также дополнительными отклонениями в развитии. Это определяет разные возможности ребенка в формировании устной речи обучающихся с нарушениями слуха и особенно в подростковом возрасте в условиях инклюзивного образования.

Принимая во внимание важность роли устной речи для осуществления взаимодействия с окружающими людьми, необходимо, чтобы произношение ребенка с нарушением слуха было достаточно внятным и членораздельным, естественным и доступным для понимания окружающих

Овладению произносительных навыков у обучающихся с нарушениями слуха посвящено много исследований и разработок. В науке огромное значение в создании современных научных подходов к решению этой проблемы принадлежит исследованиям Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной, которые предложили новый подход к первоначальному процессу обучения глухих произношению, а именно временного использования «сокращенной системы фонем». Теоретические основы ученых в научно-практическом отношении развили их ученики и последователи В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, Э.И. Леонгард. Значительный вклад в последующее обоснование, становление и развитие современной системы обучения глухих и слабослышащих внесли Е.И. Андреева, И. Г. Багрова, Б.Д. Корсунская, Е.П. Кузьмичева, Л.В. Николаева, Л.П. Назарова, Н.И. Шелгунова, Е.З. Яхнина и др.

Однако, на сегодняшний день в науке проблеме формирования устной речи учащихся с нарушениями слуха в подростковом возрасте, которые пришли в инклюзивную среду, уделено недостаточное внимание, особенно с

связи с недостаточным методическим и дидактическим оснащением для проведения коррекционной работы над устной речью с этой группой детей в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, современные требования к полноте социальной адаптации лиц с нарушениями слуха и необходимость совершенствования их устной речи в условиях инклюзии определяют актуальность исследования. Для обеспечения эффективности работы в этом направлении, необходимо всесторонне изучить качество устной речи школьников с нарушением слуха, которые обучаются в условиях инклюзии.

Значимость рассматриваемой проблемы и идеи данного исследования стали основанием для выбора темы исследования: «Формирование устной речи у обучающихся подросткового возраста с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования – развитие речи у подростков с нарушением слуха.

Предмет исследования – процесс формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование устной речи у обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха будет проходить эффективнее при использовании в коррекционно-развивающей работе разработанной программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Дать сравнительную характеристику особенностей формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха и обучающихся без патологии слуха.
2. Выявить особенности формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха в подростковом возрасте с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.
3. Рассмотреть основные направления, задачи и содержание работы по формированию устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.
4. Провести диагностику сформированности устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.
5. Разработать и реализовать программу формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.
6. Оценить эффективность программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

теория речевой деятельности И.Н. Горелова, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, К.Ф. Седова и др.; представления о компонентах произносительной стороны речи и их функционирования Л.В. Бондаренко, Е.А. Брызгуновой, В.В. Виноградова, Л.В. Златоустовой, Е.А. Ножина, О.С. Орловой и др.; положение о дифференцированном обучении детей с отклонениями в развитии Д.И. Азбукина, Р.М. Боскиса, Т.А. Власовой, А.И. Дьячкова, Л.М. Кобриной, М.В. Матвеевой, В.И. Лубовского и др.; учение о своеобразии формирования произносительной стороны речи при нарушенном слухе И.Г. Багровой, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхниной и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Реализация права ребёнка с нарушениями слуха обучаться в инклюзии требует учёта психофизиологических особенностей каждого ребёнка – особенностей его характера, темперамента, восприятия, памяти, время потери слуха; степень потери слуха; причины, которые привели к потере слуха; обучался или не обучался глухой ребёнок речи до поступления в школу; создания толерантной речевой среды; наличия адекватной целенаправленной адаптированной программы обучения. Однако, приоритетное значение имеет наличие специалистов дефектологического профиля.

2. Нарушение слуха у детей сужает сенсорную базу для восприятия устной речи и обуславливает некоторые особенности формирования устной речи.

3. У подростков с нарушением слуха после проведения эксперимента уровень сформированности произносительных навыков стал более высоким: внятность речи достаточная, речевое дыхание сформировано, нормативное произношение спонтанной речи гласных и простых согласных звуков, сложные согласные звуки не автоматизированы, сила, высота и тембр голоса в норме, словесное и логическое ударение воспроизводится, иногда с ошибками в самостоятельной речи, нормы орфоэпии соблюдаются.

Научная новизна исследования состоит в разработке и апробации программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: уточнены и расширены теоретические представления о содержании, разработки и апробации программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные материалы по формированию устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного

образования, могут быть рекомендованы к использованию для оптимизации коррекционной работы в условиях общеобразовательных организаций.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

- теоретические: системный анализ и обобщение психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: обобщение опыта работы со школьниками с нарушениями слуха, обучающихся в условиях инклюзивного образования; анализ содержания программ, планов, пособий, педагогический эксперимент и анализ экспериментальной деятельности;
- статистические: математическая обработка статистических данных, которые получены в процессе проведения экспериментальной работы.

Экспериментальная база исследования: КГУ «Специальная школа интернат № 4, г. Кокшетау» Управления образования Акмолинской области.

Этапы исследования: Исследование проходило в течение периода: сентябрь 2023 года – ноябрь 2025 года. В осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

Первый этап – поисково-аналитический. В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный, включающий разработку, теоретическое обоснование и непосредственную апробацию программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования; проведение

систематических коррекционно-развивающих занятий в соответствии с разработанной программой и заявленными условиями.

Третий этап – заключительно-обобщающий. Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Сравнительная характеристика особенностей формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха и обучающихся без патологии слуха

Нарушение слуха – это затрудненность воспринимать окружающие звуки. Но, если рассматривать данное определение с точки зрения медицинской классификации болезней 10 пересмотра (далее - МКБ – 10), то, нарушение слуха — это частичное или полное снижение способности понимать и обнаруживать звуки [26]. Потеря способности обнаруживать некоторые (или все) частоты или неспособность различать звуки с низкой амплитудой, называется нарушением слуха [45]. Из-за нарушения слуха становится невозможным восприятие речи и окружающей среды - глухота, а более лёгкие степени нарушения слуха, затрудняющие восприятие речи — тугоухостью [36]. Кроме того, глухота бывает врождённая или приобретённая. В связи с этим, известны методологические основы данного нарушения. Рассмотрим 3 положения Л. С. Выготского:

1. Положение о структуре дефекта.

1) Первичный дефект – это нарушение слухового восприятия (понимание информации).

2) Вторичный дефект имеет социальную природу, а именно ОНР/ТНР. Речь не может сформироваться спонтанно, а только в особых социальных и коррекционных условиях

3) Третичный дефект является следствием вторичного дефекта. То есть, наблюдается нарушение мышления, а именно, словесно-логического; нарушение произвольности, отставание в развитии на 2-3 года, следовательно,

нарушение эмоционально-волевой сферы; затруднение коммуникации. Но, если речь имеется, то, третичное отклонение не проявляется.

4) Четвертичное отклонение в следствии третичного, а именно, наблюдается деформация в личностной сфере (формирование мотивации, целеустремленности, любознательности и так далее).

2. Положение о компенсации дефекта.

1) Внутрисистемная компенсация – восстановление нарушенной функции за счет остаточной возможности, поврежденной системы, например, слуховое внимание.

2) Межсистемная компенсация – предполагает восстановление нарушенной функции «обходным путем». За счет возможностей другой сохранной системы, например, чтение с губ.

3. Положение об общих и специфических закономерностях развития при нарушении слуха. Первое, это общие закономерности, характерны для детей с условной нормой и при любом варианте дизонтогенеза. Второе, модально-неспецифические закономерности, которые характерны для детей с дизонтогенезом и отличают их от детей с условной нормой [16].

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, речь – входит в систему внешних высших психических функций (ВПФ), осознанных форм психической деятельности, которые запускают механизмы мышления, сознательной деятельности человека. Доказано, что речь влияет на развитие памяти, интеллекта, восприятия. В рамках культурно-исторического развития, без неё невозможно формирование личности.

Основой для сравнительной характеристики особенностей формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха и обучающихся без патологий слуха нами выбраны следующие положения:

- положение П.Я. Трошина: «По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, у тех и других детей развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способах развития» [42, с. 14].

- «общим для речевых расстройств любой этиологии является затруднение коммуникативных и в той или иной степени когнитивных функций человека» (Сильверман Ф., 1980; Белякова Л. И., Сайтбаева Э.Р., Матанова В., 1989; Скиннер К.М., 1989; Тарасов Д.И., Василенко Ю.С., 1996; Диан Э., Вирс С., Бенхам Ф., 1989; Миллер С., Уотсон В., 1992; Монделерс Б., 1996).

- речевые нарушения личностно значимы, однако эта значимость опосредована особенностями самой личности и ее социального окружения [31, с.46];

- психическое развитие — это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях;

- особенностями развития психики являются необратимость изменений, их направленность, закономерный характер [31, с.30].

Таким образом, сравнения формирования речи у нормотипичных детей и детей с нарушениями слуха мы должны учитывать универсальные закономерности развития:

- цикличность;
- неравномерность психического развития;
- пластичность психики;
- соотношение биологических (темперамент, задатки способностей, особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка) и социальных (тип идеологии, культурные традиции, религия, уровень развития науки и искусства) факторов в процессе психического развития [48].

Понимая, что нарушения речи, могут быть вызваны биологическими факторами (пороки развития мозга, возникающие в результате генных мутаций, нарушений внутриутробного развития, патологий родов, как вторичный дефект и т.п.) можно констатировать, что большое значение имеет время повреждения и период онтогенеза.

Чем раньше возникли неблагоприятные социальные условия, тем более грубыми и стойкими будут нарушения развития речи. К социально обусловленным отклонениям в развитии речи следует отнести:

- микросоциальную педагогическую запущенность, приводящую к задержке интеллектуального и эмоционального развития, дефицит информации и эмоционального опыта на ранних этапах онтогенеза.
- зависимость от этиологии, локализации, степени распространенности и выраженности поражения, времени его возникновения и длительности воздействия, а также социальных условий, в которых оказался ребенок.

Однако, общими факторами развития речи для любого ребёнка являются с одной стороны, незрелость нервных структур, отдельных компонентов психики, а с другой стороны, большая способность к компенсации.

Л.С. Выготский определил условия и общие законы речевых нарушений на примере афазии: «При распаде высших психических функций, при болезненных процессах в первую очередь уничтожается связь символических и натуральных функций, вследствие чего происходит отщепление ряда натуральных процессов, которые начинают действовать по примитивным законам, как более или менее самостоятельные психологические структуры. Это означает, что распады высших психических функций представляют собой процесс, с качественной стороны обратный их построению» [28].

Таким образом, речь с помощью процессов порождения и восприятия сообщений служит средством общения или средством регуляции и контроля собственной деятельности.

Речь занимает ведущее место в системе высших психических функций, поскольку, перестраивая внимание, память, мышление, эмоции и другие функции, придает им большую пластичность, способствует более тонкому проявлению. Наиболее значимы те ее особенности, которые отражают структуру интегральных психических характеристик — личности, интеллекта

и деятельности. Последние проявляются в речи как в знаковой системе в виде аксиологии, гносеологии и праксиологии [47].

Речь - одна из основных форм психической деятельности, социальная по своему становлению и системная по строению.

Речь организует, связывает и перестраивает все высшие психические функции. Она играет определяющую роль в развитии человека и формируется на основе восприятия окружающего предметного мира.

Рост словаря напрямую соотносится с образованием различных связей между предметом-образом и словом.

Понимание речи также связано с формированием предметных образов, которые являются основой сенсорного развития.

Методика изучения речи включает лингвистические, психологические, логопедические методы оценки.

Структура речевого дефекта, как вторичного у детей с нарушениями слуха, есть совокупность речевых и неречевых симптомов данного нарушения и находятся в причинно-следственных отношениях, составляя сложную систему. Поэтому, различная структура речевого дефекта во многом определяет специфику целенаправленного коррекционного воздействия. В некоторых случаях, необходимо обучение устной речи ребёнка с нарушением слуха как обучение необходимым адаптивным формам поведения, выраженным в речи, которые возможны с этим дефектом.

Возрастная сензитивность подростков представляет собой биосоциальное равновесие, т.е. является периодом динамического единства биологических и социальных факторов, созревших и созревающих мозговых структур и психофизиологических функций, обеспечивающих наилучшее взаимодействие со средой и оптимальное реагирование на стимулы внешней среды [25].

Качественным показателем возрастной сензитивности является мотивационная готовность к принятию внешнего воздействия, т.е. наличие у субъекта внутренней неосознаваемой установки на принятие внешнего

воздействия, положительного отношения к данному воздействию и наличие при этом потребности в достижениях в конкретной области знаний или деятельности.

В силу психофизиологических, нейропсихологических и собственно психологических причин у детей с нарушениями слуха происходит селективное выпадение биологической или социальной составляющей возрастной сензитивности, что приводит к смещению возрастных границ сензитивных периодов, т.е. повышение чувствительности наступает позже на 1,5-2 года, чем у нормально развивающихся детей, происходит задержка психического развития. Поэтому, незавершенность процессов развития является препятствием для принятия внешнего воздействия.

Нарушение устной речи как вторичное нарушение является основным объектом психолого-педагогической коррекции аномального развития.

Подростковый возраст – это проблемное поле для коррекции. Необходимость наиболее ранней коррекции вторичных нарушений обусловлена особенностями психического развития детей. Пропущенные сроки в обучении и воспитании ребенка с нарушенным психическим развитием автоматически не компенсируются в более старшем возрасте, в этом случае требуются сложные специальные усилия по преодолению нарушения.

В процессе психического развития изменяются иерархические отношения между первичными и вторичными нарушениями. На начальных этапах основным препятствием к обучению и воспитанию является первичный дефект. На последующих этапах вторично возникшие нарушения психического развития играют ведущую роль, препятствуя социальной адаптации ребенка.

Сравнивая межфункциональные взаимодействия психических функций у нормотипичного ребенка (временная независимость функций, ассоциативные и иерархические связи) [12], у ребёнка с нарушениями слуха появляются нарушения межфункциональных взаимодействий, возникновение

диспропорций в психическом развитии. Например, при глухоте отмечается несоразмерность наглядно-образного и словесно-логического мышления, письменной и устной речи. Перечисленные параметры по-разному выступают при различных вариантах нарушений развития познавательной, моторной и эмоциональной сфер.

Таким образом, структура дефекта при речевых расстройствах включает в себя специфические отклонения в психическом развитии у детей с нарушениями слуха. В речевых нарушениях, в отличие от нормотипичного развития, механизмы речевого расстройства очень разнообразны и неоднозначны по степени выраженности, времени и локализации мозгового поражения.

Поэтому, по сравнению с нормально развивающимся ребёнком, для детей с нарушениями слуха, в каждом отдельном случае приходится говорить о различных методах оценки и видов психолого-педагогической помощи лицам, страдающим речевыми расстройствами.

Любое педагогическое воздействие, имеющее коррекционную направленность, должно учитывать специфику конкретного дефекта, в том числе возраст человека, имеющего нарушение речи. С помощью педагогических средств может быть достигнута значительная компенсация нарушенных функций, тогда как для преодоления первичных дефектов необходимо медицинское воздействие. Причем чем теснее связано вторичное отклонение с первичным дефектом, тем сложнее его коррекция.

1.2 Особенности формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха в подростковом возрасте с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

Успешность овладения любым предметом, изучаемым в школе, зависит от уровня развития речи.

Снижение слуха ведет к существенным отклонениям в развитии устной речи приводит к замедлению или специфичному развитию других функций (зрительное восприятие, мышление, внимание, память), что делает психическое развитие дефицитарным.

Глухие дети могут овладеть устной речью только в процессе специального коррекционного обучения и с помощью специальных технических средств.

Слабослышащие дети по сравнению с глухими могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью.

Однако наилучшего результата эти дети достигают в только процессе специально организованного обучения.

По уровню речевого развития всех детей с нарушенным слухом можно разделить на три группы, в зависимости от особенностей произносительной, грамматической и лексической сторон речи (Таблица 1).

Таблица 1 - Уровни речевого развития детей с нарушенным слухом

Уровни речевого развития	Характеристика нарушения
Дети первой группы (с незначительным понижением слуха):	<ul style="list-style-type: none">– неправильно произносят отдельные звуки в спонтанной речи;– искажают звуко-слоговую структуру слова;– допускают аграмматизм, который переносится в письмо;– имеют достаточно объемный словарный запас;– испытывают незначительные затруднения при составлении текста;– испытывают затруднения при восприятии отдельных элементов речи и шепота, что нередко вызывает трудности в усвоении программного материала;

<p>Ко второй группе относятся глухие и слабослышащие дети, включенные в коррекционную работу с раннего возраста, которые:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – произносят звуки смазанно или искаженно; – затрудняются в интонационном оформлении речи; – допускают стойкий аграмматизм в устной и письменной речи; – испытывают трудности при продуцировании связного высказывания; – читают достаточно быстро; – имеют сниженный, по сравнению со слышащими, объем словарного запаса; – испытывают определенные специфические трудности при восприятии речи, что вызывает выраженные проблемы в овладении программным материалом.
<p>Третья группа – это слабослышащие и глухие дети с грубым системным нарушением речи</p>	<p>Обучаются в специальных коррекционных образовательных учреждениях.</p>

Как видно из таблицы 1, для детей 1 и 2 группы возможно инклюзивное образование, однако с учётом особых образовательных потребностей.

Это связано с тем, что психическое развитие ребенка с нарушенным слухом происходит в особых условиях ограничения внешних воздействий и контактов с окружающим миром.

Психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными, формирующиеся межфункциональные взаимодействия изменяются и компоненты психики у детей с нарушениями слуха развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях (Таблица 2).

Таблица 2 - Система межфункциональных взаимодействий

<p>Межфункциональные взаимодействия</p>	<p>Компоненты психики у детей с нарушениями слуха</p>
<p>1. Временная независимость функции у ребенка с нарушенным слухом превращается в изоляцию, так как нет</p>	<ul style="list-style-type: none"> – несоразмерность в развитии наглядных и понятийных форм мышления; – преобладание письменной речи над

<p>воздействия со стороны других психических функций (при развитии глухого ребенка наглядно-действенное мышление выступает изолированно, не приобретает опосредованного характера, поэтому остается на более низком уровне реализации);</p>	<p>устной;</p> <ul style="list-style-type: none"> – недоразвитие одних перцептивных систем при относительной сохранности других (сохранна кожная чувствительность, при правильном обучении и воспитании развивается зрительное восприятие и формируется слуховое); – изменения в темпах психического развития по сравнению с нормально слышащими детьми: замедление психического развития через некоторое время после рождения или после потери слуха и ускорение в последующие периоды при адекватных условиях обучения и воспитания.
<p>2. ассоциативные связи инертны, в результате возникает их патологическая фиксация (у детей с нарушенным слухом образы предметов и объектов зачастую представлены инертными стереотипами);</p>	
<p>3. иерархические связи оказываются недоразвитыми, нестойкими, при малейших затруднениях отмечается их регресс (овладевшие в процессе обучения речью глухие дети при затруднениях используют жесты в качестве средства коммуникации).</p>	

Таким образом, нарушение слуха приводит к особенностям развития познавательной и личностной сферы.

В исследованиях отечественных педагогов и психологов (Гоголева А.В.; Боскис Р.М.; Розанова Т.В.) были получены данные о том, что у школьников с нарушениями слуха в большей мере, чем у слышащих, продуктивность внимания зависит от характера предъявляемой информации: буквы, цифры, фигуры и т.п. Изучение устойчивости внимания [10] показало, что на протяжении дошкольного возраста устойчивость внимания меняется – от 10-12 мин., в начале данного возрастного периода, до 40 мин. в его конце.

Наибольший темп развития произвольного внимания у глухих и слабослышащих приходится на подростковый период (у слышащих оно формируется на 3-4 года раньше).

Исследование, посвященное изучению динамических характеристик внимания школьников с нарушенным слухом (Гоголева А.В., Москалик И.А.), выявило, что нарушение слухового восприятия и связанное с ним речевое недоразвитие отрицательно влияют на продуктивность решения зрительных перцептивных задач этими детьми. Авторы объясняют этот факт трудностями формирования динамических характеристик зрительного внимания в условиях слуховой депривации, приводящей к речевому недоразвитию.

Таким образом, особенности речевого развития глухих и слабослышащих детей напрямую зависит от развития их познавательной сферы (Таблица 3).

Таблица 3 - Особенности речевого развития глухих и слабослышащих детей

Особенности познавательной сферы	Характеристика	Особенности внимания детей с нарушениями слуха	Отличия от детей без нарушений слуха
Особенности внимания	Один из центральных факторов, оптимизирующих в условиях сенсорного дефицита перцептивную деятельность неслышащих школьников.	– Сниженный объем внимания – дети с нарушениями слуха могут одномоментно воспринять меньшее количество элементов; – меньшая устойчивость, а следовательно, большая утомляемость, так как получение информации	У слышащего школьника в течение занятия/урока происходит смена анализаторов – при чтении ведущий зрительный анализатор, при объяснении материала – слуховой. У ребенка с нарушением слуха такой смены нет – постоянно задействованы оба анализатора;

		<p>происходит на слухо-зрительной основе.</p> <p>– низкий темп переключения: ребенку с нарушением слуха требуется определенное время для окончания одного учебного действия и перехода к другому;</p> <p>– трудности в распределении внимания: школьник с сохранным слухом может одновременно слушать и писать, ребенок с нарушениями слуха при этом испытывает серьезные затруднения.</p>	
Особенности памяти	Процесс усвоения, сохранения и воспроизведения ранее воспринятой информации.	<p>– Усвоение информации глухими и слабослышащими детьми затруднено в связи с нарушением взаимодействия с социумом;</p> <p>–</p>	То, что слышащим ребенком усваивается непроизвольно и естественно в общении с окружающими, ребенку с нарушенным слухом доступно только в условиях специального обучения и при серьезных волевых усилиях с его стороны
Особенности памяти глухого или слабослышащего ребенка			
В непроизвольном	В дошкольном возрасте глухие хуже запоминают места	Опыты Т.В. Розановой, В.В. Синяк, М.М.	Особенности образной памяти неслышащих и плохослышащих в

<p>запоминания и дети с нарушениями слуха дошкольного и младшего школьного возраста не уступают своим слышащим сверстникам (Т.В. Розанова).</p>	<p>расположения предметов, в младшем школьном возрасте – путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению [9].</p>	<p>Нудельман выявили определенное своеобразие в развитии образной памяти неслышащих детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – смешивают сходные объекты, что приводит к менее точному их узнаванию и воспроизведению ; – используют меньше, чем слышащие, опосредствующие способы воспроизведения, разнообразные приемы «поиска» образов памяти, что свидетельствует об отличиях в организации процесса воспроизведения образного материала; – воспроизводят лучше целые фигуры, так как испытывают трудности мысленного «оперирования» и сопоставления образов; 	<p>большей мере 13 свойственны детям дошкольного и младшего школьного возраста. В дальнейшем у глухих детей в школьном возрасте наблюдалось компенсаторное развитие их образной памяти, все более сближающееся с линией развития этого вида памяти у слышащих детей.</p>
<p>Формирование образной</p>	<p>Дошкольники и младшие школьники недостаточно овладевают этими способами мыслительной деятельности, что задерживает развитие их образной памяти и отрицательно сказывается на</p>		

<p>памяти детей с нарушенным слухом</p>	<p>расширении наглядного опыта, на накоплении представлений о разнообразных предметах и явлениях окружающего мира и на их использовании в дальнейшем познании.</p>
<p>Формирование словесной памяти детей с нарушенным слухом</p>	<ul style="list-style-type: none"> – воспроизводят слова, обозначающие зрительные образы, как и их слышащие сверстники, но при этом затрудняются в запоминании слов, обозначающих звуковые явления (Синяк В.В., Нудельман М.М.); – часто заменяют одно слово другим в процессе воспроизведения по следующим категориям: внешнему сходству (угол-уголь, дрожит-держит); – смысловому родству (кисть-краска, земля-песок); – внешнему сходству и смысловому родству (сел-сидел, выбрали-собрали); – воспринимает слово как не единую смысловую единицу, а совокупность нескольких элементов, последовательность слогов, букв в слове; – пропускает буквы, идет перестановка букв, слогов, несколько слов могут сливаться в одно; – недостаточно расчлененное значение слов; – усваивают быстрее существительные, имеющие прямую предметную отнесенность, труднее запоминают глаголы и прилагательные; – с трудом запоминают слова определенной грамматической формы, разной степени обобщенности, слова – синонимы и с переносным значением.

Особенности речевого развития выявляются в запоминании и воспроизведении фраз и текстов. Например, дети с нарушением слуха стремятся воспроизвести фразу в той самой последовательности, в какой она была воспринята; изменяют смысл самой фразы, так как она является для плохослышащего ребенка не единой смысловой единицей, а набором отдельных слов (Синяк В.В., Нудельман М.М.).

При запоминании и воспроизведении текстов: дети с нарушением слуха стремятся к дословному, текстуальному воспроизведению и не могут передать своими словами прочитанное; имеют ограниченность словесного фонда; испытывают трудности в использовании слова в соответствии со значением в

другом сочетании, так как слова оказываются элементами речи, «застывшими в определенных сочетаниях», «инертными», «малоподвижными».

Таким образом, отношения, возникающие между процессами речевого общения, мышления и памяти у детей с нарушениями слуха (как и у слышащих) включаются в сложный комплекс всех составляющих познавательной деятельности личности. Исследования И.М. Соловьева позволили выделить ряд стадий в развитии словесной памяти плохослышащих и неслышащих учащихся (Таблица 4).

Таблица 4 - Стадии в развитии словесной памяти плохослышащих и неслышащих учащихся

Стадии в развитии словесной памяти	Характеристика	Практика
Первая стадия	Распространяющийся тип запоминания (1-3 классы).	Из трех предложений такой ученик запоминает после первого прочтения отдельные слова из первого предложения. При последующих повторениях – запоминает часть материала второго, а затем и третьего предложения.
Вторая стадия	Охватывающее запоминание (4-6 классы).	Запоминание предложений ученик начинает с охвата целого текста, а в дальнейшем пополняет его недостающими элементами.
Третья стадия	Полное запоминание (старшие классы):	после однократного чтения все три предложения запоминаются с одинаковой полнотой.

Таким образом, ребенку с нарушением слуха требуется гораздо больше времени на запоминание учебного материала, практически при всех степенях снижения слуха словесная память значительно отстает. В целом, особенности памяти детей с нарушениями слуха можно кратко охарактеризовать следующим образом: образная память развита лучше, чем словесная (на всех этапах и в любом возрасте); уровень развития словесной памяти зависит от объема словарного запаса ребенка с нарушением слуха.

Мышление – это сложный познавательный процесс, заключающийся в обобщенном, опосредованном и целенаправленном отражении действительности, процесс решения задач, поиска и открытия нового.

Мышление человека неразрывно связано с речью и не может развиваться вне речи. У глухих и слабослышащих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих, в развитии мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах.

Развитие мышления детей с нарушениями слуха подчиняется общим закономерностям развития мышления и проходит те же этапы. Однако мыслительная деятельность такого ребенка имеет и особенности (Таблица 5).

Таблица 5 - Особенности мышления ребёнка с нарушениями слуха

Особенности мышления	Характеристика
Отставание от сверстников без нарушений слуха	<ul style="list-style-type: none"> – формирование всех стадий мышления в более поздние сроки; – увеличение разрыва в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления по сравнению со слышащими сверстниками; – стереотипия мышления при решении задач различного вида; – отставание в развитии мыслительных операций (формирование мыслительных операций задерживается уже в дошкольном возрасте); – наличие значительных индивидуальных различий в развитии мышления, обусловленное уровнем речевого развития (четвертая часть неслышащих детей имеют уровень развития наглядного мышления, соответствующий уровню развития этого вида мышления у слышащих сверстников, около 15% в каждой возрастной группе по уровню развития словесно-логического мышления приближаются к средним показателям слышащих сверстников, 10-15% – значительно отстают); – овладение речью как средством общения является одним из важнейших условий его умственного развития; – обозначение словом на начальных этапах овладения

	<p>речью определенного конкретного единичного предмета, при этом слово не приобретает обобщенный характер, не становится понятием;</p> <ul style="list-style-type: none"> – распространение значения выученного слова неправомерно широко – обозначение предмета и связанного с ним действия («картошка» – овощ и чистить картошку); – усвоение отдельных понятий без формирования правильных причинноследственных связей между ними; – слабое выделение существенных признаков предметов и явлений, «застревание» на случайных деталях; – непонимание смысла, содержания сюжетного рисунка, рассказа, так как не могут вычленить главные признаки событий и отделить их от несущественных деталей; – выделение общего, сходного в сравниваемых объектах затруднено; – овладение обобщенными способами ориентации в сфере научных и технических понятий, в выявлении внутренних существенных связей и отношений внутри и между объектами затруднено; – непонимание причинно-следственных отношений применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения четко выявляются, так как затрудняются выявлять скрытые причины каких-либо явлений, событий; – отождествление причинно-следственных и пространственно-временных связей, ограничения в понимании логических связей и отношений между явлениями, событиями, поступками людей.
--	--

В процессе общения, систематического обучения, овладения грамматическим строем речи мышление школьника перестраивается и поднимается на более высокую ступень. Основной причиной своеобразия развития детей с недостатками слуха является развитие речи и степень ее включенности в познавательные процессы.

Чем раньше начинается специальное обучение глухих и слабослышащих детей, в результате которого они начинают овладевать словесной речью как средством общения и мышления, тем меньше своеобразия и отличий отмечается в познавательной деятельности. Это способствует сглаживанию

различий между детьми с нарушениями слуха и их слышащими сверстниками (Р.М. Боскис, Т.А. Власова, А.П. Дьячков, С.У. Зыков, П.Г. Морозова и др.).

Таким образом, особенности мышления детей с нарушениями слуха можно кратко охарактеризовать следующим образом: у детей с нарушениями слуха в начальной школе возможно преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим; уровень развития словесно-логического мышления зависит от развития речи плохослышащего учащегося.

Подростковый возраст отличается от других периодов возрастного развития бурным развитием личностной, эмоциональной сферы. Большую роль в развитии подростка с нарушениями слуха играют внешние факторы (Таблица 6).

Таблица 6 - Факторы влияния на развитие личностной, эмоциональной сферы подростка с нарушениями слуха

Отрицательные факторы	Положительные факторы	Результат
<ul style="list-style-type: none"> – нарушение словесного общения и частичная изоляция глухого от окружающих его говорящих людей, что создает трудности в усвоении социального опыта; – невозможность восприятия выразительной стороны устной речи и музыки; – отставание в развитии речи, которое влияет, в том числе, и на осознание своих и чужих эмоциональных состояний; – более позднее приобщение к художественной литературе, что значительно обедняет мир эмоциональных 	<ul style="list-style-type: none"> – внимание к выразительной стороне эмоций, способность к овладению разными видами деятельности, использование мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения (Т.Г. Богданова). 	<ul style="list-style-type: none"> – плохослышащий ребенок не всегда понимает эмоциональные проявления окружающих в конкретных ситуациях, не может сопереживать им; – ребенок с нарушением слуха не может дифференцировать тонкие эмоциональные проявления очень долго, и в подростковом возрасте это проявляется особенно ярко.

<p>переживаний глухого ребенка, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям и героям художественных произведений;</p> <p>– специфичность взаимоотношений с родителями и другими членами семьи, так как бедность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников в значительной мере связана с недостатками воспитания, неумением взрослых слышащих людей вызывать маленьких детей на эмоциональное общение;</p> <p>– оторванность от семьи, пребывание в детских учреждениях интернатного типа, что обуславливает трудности в осознании эмоциональных состояний, их дифференциации и обобщении.</p>		
--	--	--

Однако, наиболее травматично для развития ребёнка с нарушениями слуха влияние недостаточно сформированной устной речи у подростка, так как это влияет на развитие межличностных отношений. Неполнота восприятия устной речи, отставание в речевом развитии затрудняют контакт с партнером, заставляя человека с нарушенным слухом прибегать к интенсивному использованию невербальных средств общения, вносят специфические особенности в осознание и осмысление отношений.

Таким образом, психическое развитие детей с нарушениями слуха представляет собой особый тип развития, связанного с наличием

специфических условий взаимодействия с окружающим миром, относящегося к дефицитарному типу дизонтогенеза. Нарушение слухового восприятия ведет к недоразвитию наиболее тесно связанных с ним функций, приводит к недоразвитию речи, замедление развития мышления, памяти и приводит к особенностям развития познавательной и личностной сферы.

Значение формирования устной речи подтверждено многочисленными исследованиями так, как «овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка и что слово оказывается, таким образом, мощным фактором, формирующим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и создающим новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия» [12].

Проблема формирования устной речи и, в частности, произносительной ее стороны рассматривается в различных областях науки: в физиологии (И.П. Павлов, И.М. Сеченов); в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинский, Б.Д. Эльконин); в психофизиологии (Н.И. Жинкин, М.М. Кольцова); в лингвистике (Л.Р. Зиндер); в психолингвистике (А.А. Леонтьев); в сурдопедагогике (Е.И. Андреева, Н.И. Белова, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко и др.).

От успешного решения этой задачи во многом зависят достижения ребенком определенного общеобразовательного и профессионального уровня, их социальная реабилитация. Обучение в школе-интернате ограничивает сферу общения таких учащихся и усиливает влияние педагога на формирование перцепции и рефлексии слабослышащего школьника.

Поэтому, в школах Казахстана дети с нарушениями слуха имеют возможность учиться в инклюзивной среде.

Изучив многообразие понятий и представлений об инклюзивном образовании, мы остановились на формулировке «обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся, независимо от его психического или физического состояния».

В мире накоплен богатый опыт обучения детей с нарушениями слуха, однако исследования последних лет показывают, что есть немало методических и организационных особенностей обучения таких детей в норматипичной среде сверстников. Первые из которых связаны с межличностной сферой (Таблица 7).

Таблица 7 - Методические и организационные особенности обучения в инклюзии

Особенность	Характеристика	Оценивание достижений со стороны взрослых
особенности развития межличностных отношений детей с нарушениями слуха с норматипичными подростками	необоснованно долго сохраняется завышенная самооценка; педагог играет значительную роль в формировании межличностных отношений (в формировании оценки одноклассников и самооценки) на протяжении длительного времени, вплоть до старших классов;	– возможно проявление агрессивного поведения, связанное с реальным оцениванием возможностей ребенка с нарушением слуха со стороны учителя и одноклассников; приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками; – «неагрессивная агрессивность» – использование ребенком с нарушением слуха невербальных средств для привлечения внимания собеседника (схватить за руку, постучать по плечу, подойти очень близко, заглядывать в рот сверстника и т.д.), что воспринимается слышащими как проявление агрессивности.
особенности коммуникации с окружающими людьми	плохослышащему ребенку воспринимать речь окружающих легче, если он хорошо	

	<p>видит лицо говорящего; затруднения в понимании речи обусловлены незнанием лексических значений отдельных слов, незнакомой формулировкой высказывания, непривычной артикуляцией собеседника; трудно воспринимать и понимать продолжительный монолог; испытывает значительные трудности в ситуации диалога и полилога; имеются психологические барьеры в общении со слышащими.</p>	
--	---	--

Специальные требования, содержащиеся к образованию детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного обучения должны способствовать следующим параметрам:

- доступности качественного обучения и получения полноценного образования;
- преимущества в реализации специальных условий (включая содержание программ коррекционного и иного специализированного психолого-педагогического сопровождения) основных программ дошкольного, а также школьного и последующего профессионального образования;
- создания специальных условий и социальных моделей развития детей с нарушениями слуха, способствующих их полноценному развитию,

социальной интеграции за счет как социально, так и личностно значимой деятельности.

Также важны и специальные условия: материально-технические, методические, дидактические, кадровые и финансовые.

Таким образом, инклюзивное образования для подростков с нарушениями слуха – это, прежде всего, условия, позволяющие сделать образование для них доступным, а для нормотипичных – необременительным.

1.3 Основные направления, задачи и содержание работы по формированию устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

Анализ исследований [5, 23, 15] позволяет сделать вывод о том, что формированию инклюзивной образовательной среды должна предшествовать особая просветительская деятельность среди педагогов недефектологического профиля, родителей и детей. Необходимо всем учитывать трудности в усвоения грамоты и речи детей с нарушениями слуха и особенностей их слухового и также зрительного восприятия.

Процессы подготовки к инклюзивному образования подростков с нарушениями слуха становятся возможными только при условии проведения особых и дополнительных коррекционных занятий с ними. При этом должна проводиться дополнительная коррекция произношения и развития слухового восприятия, должны также использоваться и специально организованные музыкально-ритмические занятия [38].

Включение детей с нарушенным слухом в среду с детьми с сохранным слухом требует создания метапредметного, мультидисциплинарного психолого-педагогического коррекционного сопровождения подростка с нарушениями слуха и его семьи, толерантной речевой среды (Таблица 8).

Таблица 8 - Приёмы создания толерантной речевой среды

Условия	Специальные упражнения	Специальные правила
условия для отождествления участников образовательного процесса с детьми с нарушениями слуха	закрывать уши и пытаться угадывать отдельные слова, фразы, понять слова, произнесенные учителями;	соблюдение режима тишины на занятиях;
условия для отождествления детьми с нарушениями слуха себя с другими участниками образовательного процесса	говорить шепотом между собой и пытаться понять по губам;	использование микрофона при общении с подростками с нарушениями слуха; говорить четко, и выразительно, избегая быстрого темпа речи, создавая тем самым все условия для возможности их переспросить

При этом следует определить точные критерии и потребности, определяющие уровни готовности детей с нарушениями слуха к инклюзивному образованию:

- психологическую и образовательную готовность у детей данной категории;
- восприятие устной речи в различных акустических условиях;
- понимание устной и письменной речи и правильное понимание действий собеседников в определенных ситуациях межличностного взаимодействия;
- составление всех речевых высказываний, на соответствие тем или иным темам и текущим ситуациям межличностного общения;
- накопление и также применения собственного жизненного опыта в процессе межличностного общения и обучения;
- формирование устойчивых дружеских связей с нормально слышащими сверстниками.

Существуют различные методологические подходы к обучению слабослышащих детей словесной речи в устной ее форме (Таблица 9).

Таблица 9 - Методологические подходы к обучению слабослышащих детей словесной речи в устной ее форме

№№	Метод	Характеристика
1.	Звуковой метод	Авторы: И. Фаттер, Б.Толон, а в России – А.Ф. Остроградский, Ф.А. Рау. Основная идея: основой обучения речи является артикуляция: дети читают и пишут только то, что отработано в произношении и читается ими с губ. Ход работы: ЗВУК – СЛОГ – СЛОВО – ЗНАЧЕНИЕ. Преимущество звукового метода - тщательная разработка артикуляционных упражнений, имеющих целью постановку и автоматизацию того или иного звука.
2.	Слоговой метод	Авторы: П.Д. Енько, П. Шуман, В. Пауль. Основная идея: дети читают и пишут лишь то, что пройдено ими в артикуляции. Чтение и письмо служат только для закрепления произносительных навыков. Преобладает при слоговом методе все-таки синтетическое чтение с губ. В период первоначального обучения речевой материал определяется систематически построенными слоговыми упражнениями.
3.	Аналитико-синтетический метод	Авторы: Н.А. Рау, Ф.А. Рау в 1932 г. Основная идея: добиваясь чистого произношения, учитель в случае надобности разлагает слово (фразу) на элементы (слоги, звуки), отрабатывает их отдельно, а затем снова синтезирует в слово. Ход работы: ЗНАЧЕНИЕ – СЛОВО, ФРАЗА – СЛОГ – ЗВУК (АНАЛИЗ) ЗВУК – СЛОГ – СЛОВО, ФРАЗА (СИНТЕЗ).
4.	Индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и фонетическому произношению	Основная идея: 1. При индивидуальной работе следует учитывать остатки слуха и уровень его развития. Это должно учитываться при подборе усиления, так и при определении тех требований, которые могут предъявлены ребенку на данном этапе. 2. Индивидуальную работу с ребенком необходимо строить с учетом его <i>реальных достижений</i> . 3. Центральное место на индивидуальных занятиях занимает работа над словом и фразой. При этом дети учатся произносить слова как точно, так и приближенно, со звуковыми заменами (мяч – <i>маш</i> , собака – <i>сапака</i> , рыба

		<p>– <i>лина</i>).</p> <p>4. Использование на занятиях звукоусиливающей аппаратуры помогает детям лучше воспринимать речь окружающих.</p> <p>5. Если ребенок сам еще не овладел речью, очень полезно, прежде всего, показать ему, как речь помогает в общении.</p>
5.	Система работы по обогащению и уточнению словаря	<p>Авторы: А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина, Р.М. Боскис.</p> <p>Важное место в работе с детьми по развитию лексической стороны речи занимает словарная работа (Волкова Л.С., Мастюкова Е.М.).</p> <p>Приемы словарной работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - натуральные (демонстрация предметов, действий, картинок, ситуации); - словесные (соотнесение слова с известными словами по сходству, противоположности). <p>Накапливается словарь разных частей речи.</p> <p>Виды работы над словарем:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) подбор предметов к действию; 2) называние частей целого; 3) подбор однокоренных слов; 4) отгадывание предмета по описанию. <p>Параллельно с усвоением словаря по вырабатывается умение употреблять определенную грамматическую форму слов.</p>

Анализируя различные методы первоначального обучения слабослышащих устной речи, Ф.А. Рау пишет: «Аналитико-синтетический метод до известной степени учитывает интересы ребенка, анализирует речь и доходит до отдельного звука, который отрабатывается. Этот метод, казалось бы, является удачной комбинацией предшествующих методов (звукового, слогового и др.). Он исходит из целого слова, - следовательно, в самом начале дает ребенку понятие, значение слова. Он переходит к отдельному звуку, к отработке его, значит, гарантирует более или менее четкое произношение. Но все-таки мы и в этом методе видим строгую фонетическую последовательность и поэтому скованность в выборе речевого материала» [47, с.3].

Поэтому, в работе по формированию устной речи у подростков с нарушениями слуха необходимо использовать весь арсенал методических средств.

Анализ опыта обучения произношению детей с нарушениями слуха в инклюзии позволяет построить модель формирования устной речи у подростков с нарушениями слуха (Рисунок 1).

Целью реализации модели стало создание специальных условий психического и социального развития подростка с нарушениями слуха, стимулируя его потенциальные возможности в процессе специально организованной речевой среды, коррекционно-развивающего воздействия и организации взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Задачами стали формирование запаса речевого материала, необходимого для общения; развитие навыков восприятия устной речи; навыков произношения; умений пользоваться произносительными навыками в общении с окружающими; умение использовать устную речь как базу владения языком, речевого мышления.

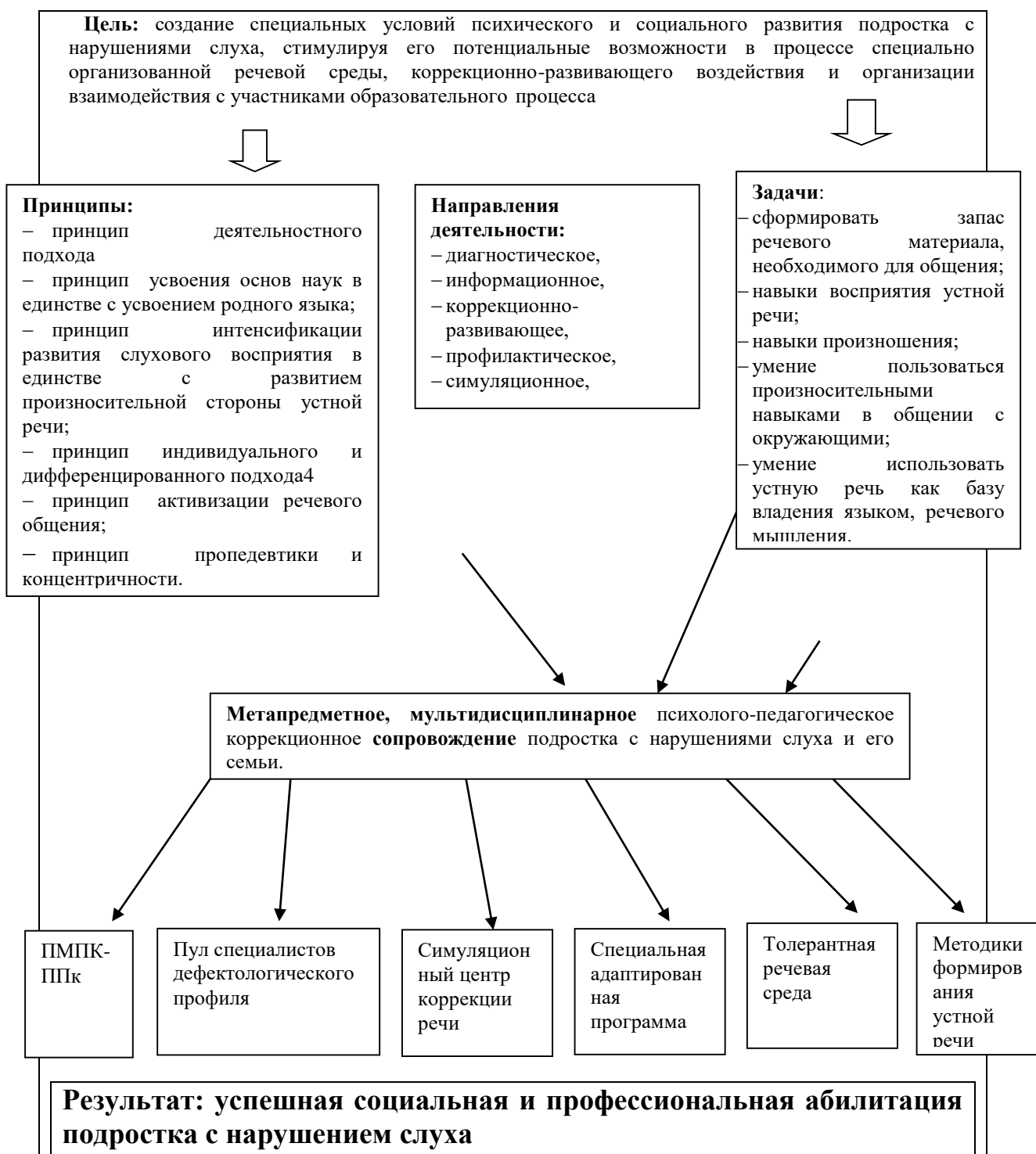


Рисунок 1 - Модель формирования устной речи у подростков с нарушениями слуха в инклюзии

Таким образом, реализация права ребёнка с нарушениями слуха обучаться в инклюзии требует учёта психофизиологических особенностей каждого ребёнка – особенностей его характера, темперамента, восприятия,

памяти, время потери слуха; степень потери слуха; причины, которые привели к потере слуха; обучался или не обучался глухой ребёнок речи до поступления в школу; создания толерантной речевой среды; наличия адекватной целенаправленной адаптированной программы обучения. Однако, приоритетное значение имеет наличие специалистов дефектологического профиля.

Правильно организованные медицинская коррекция нарушенного слуха и психолого-педагогическое сопровождение позволяют в значительной степени компенсировать отклонения в психическом развитии глухих и слабослышащих детей, особенно, если формирование устной речи начато с опозданием.

Выводы по первой главе

Исходя из теоретического обзора научных исследований по проблеме формирования устной речи у подростков с нарушением слуха, нами была проведена сравнительная характеристика особенностей формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха и обучающихся без патологий слуха. Мы выявили сходства и отличия процесса у обеих категорий, ведущую роль речи в развитии всех высших психических функций.

Изучение методологических подходов к обучению детей с нарушениями слуха нам позволило охарактеризовать особенности формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха в подростковом возрасте. Особый акцент был сделан на изучении особенностей формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования. Это позволило выявить критерии готовности подростка с нарушениями слуха и среды, готовой его принять.

Подготовка данной главы позволила спроектировать модель формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха в подростковом возрасте в инклюзии, где были выявлены основные направления, задачи и содержание работы по формированию устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Исследование сформированности устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

Цель констатирующего эксперимента – исследование сформированности устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

Задачи экспериментальной работы:

1. осуществить подбор методик обследования произношения у подростков с нарушением слуха, их адаптацию и определить критерии оценок;
2. изучить произносительные навыки у подростков экспериментальной группы;
3. провести количественный и качественный анализ данных констатирующего эксперимента.

Исследование проводилось на базе КГУ «Специальная школа интернат № 4, г. Кокшетау» Управления образования Акмолинской области. В исследовании приняли участие 8 подростков с нарушением слуха.

Характеристика обследуемой группы представлена в таблице 10.

Таблица 10 - Характеристика группы испытуемых

№ п/п	Имя	Диагноз	Возраст
1	Н	Сенсоневральная тугоухость III - IV степени; Задержка психического развития	12 лет
2	М	Сенсоневральная тугоухость III - IV степени; Задержка психического развития	13 лет

3	О	Сенсоневральная тугоухость II степени; Задержка психического развития	13 лет
4	Т	Сенсоневральная тугоухость II степени; Задержка психического развития	14 лет
5	Р	Сенсоневральная тугоухость III - IV степени; Задержка психического развития	12 лет
6	О	Сенсоневральная тугоухость III - IV степени; Задержка психического развития	13 лет
7	М	Сенсоневральная тугоухость III - IV степени; Задержка психического развития	14 лет
8	И	Сенсоневральная тугоухость II степени; Задержка психического развития	13 лет

На основе личных дел испытуемых, нами выявлены следующие причины нарушения слуха: наследственная тугоухость – 40% и приобретенная тугоухость – 50%. У 10% испытуемых этиология нарушения слуха - различные болезнетворные факторы, которые могли повлиять на снижение слуха ребенка в пренатальном, натальном и постнатальном периодах.

Использование данных врача-психиатра позволило установить, что все 8 респондентов все дети имеют задержку психического развития.

Для обследования развития высших психических функций подростков экспериментальной группы мы использовали метод наблюдения. В течение месяца нами велся протокол наблюдения за учеником на уроке. Логопед, психолог, специальный педагог, сурдопедагог, индивидуально каждый, наблюдал поведение и деятельность ученика на уроке, используя критерии, указанные в протоколе, не пропуская ни одного признака поведения или деятельности. В протоколе необходимо было подчеркнуть в каждом критерии наблюдаемое поведение.

Если указанный, признак выражен был слабо, то в соответствующей графе выставлялась «1», если признак был выражен в значительной степени, то выставляется «2». Если, описанная в таблице характеристика поведения не наблюдалась, то графа оставлялась пустой.

Если возникало сомнение, как отмечать ту или иную характеристику поведения ребенка, надо было вспомнить, как вел себя ребенок в недавнем прошлом.

Наблюдения проводились в течение нескольких дней недели, на разных уроках (Таблица 11).

Таблица 11 – Пример протокола наблюдений за одним из испытуемых класса на уроке

№ п/ п	Оцениваемая характеристика	Даты наблюдения. Учебный предмет					
		12.09 Рус.яз.	13.09 Матем.	15.09 Физкульт.	16.09 Труд.обуч.	19.09 Геогр.	21.09 Музыка
	I. Поведение в классе						
1.	Импульсивен, расторможен, неусидчив на уроках, не доводит дело до конца.	1	1	1	1	1	1
2	Нуждается в многократном повторении заданий и постоянном контроле взрослого.	2	2	2	2	2	2
3.	Не сразу, замедленно воспринимает инструкции, требования учителя. Тормозим. Не сразу включается в работу, долго «раскачивается».	2	2	2	2	2	2

4.	Мешает педагогу и/или детям на занятиях.	1	1	1	1	1	1
5	Не выполняет правила распорядка жизни класса, требований учителя.	1	1	1	1	1	1
6.	Не воспринимает фронтальных инструкций учителя, самостоятельно не включается в работу класса (как бы отсутствует) и без помощи взрослого классных заданий не выполняет.	2	2	2	2	2	2
	II. Темп деятельности						
1.	Заторможен, медлителен, не успевает за другими детьми.	2	2	2	2	2	2
2.	Темп работы неравномерен. Быстро устает, истощается: становится вялым или, наоборот, расторможенным.	2	2	2	2	2	2
3.	Работает невнимательно, допускает много ошибок, не следит за ходом урока, много отвлекается.	2	2	2	2	2	2
4.	Темп работы быстрый, но	2	2	2	2	2	2

	работает хаотично и «бестолково».							
	III. Познавательное развитие							
1.	Недостаточно сообразителен: затрудняется в ответах на простые вопросы и задания.	2	2	2	2	2	2	
2.	Постоянно нуждается в дополнительных разъяснениях и помощи.	2	2	2	2	2	2	
3.	Недостаточен объем знаний об окружающем мире, умений и навыков, необходимых для учебы.	2	2	2	2	2	2	
4.	Трудности восприятия зрительной информации: не может сразу увидеть нужное на картинках, плохо ориентируется в пространстве тетради, прописи, учебника.	2	2	2	2	2	2	
	IV. Речевое развитие							
1.	Речь недостаточно разборчива. Имеются трудности звукопроизношения.	2	2	2	2	2	2	
2.	Словарный запас беден по	2	2	2	2	2	2	

	сравнению с другими детьми. Имеются нарушения грамматического строя речи.							
3.	Выраженные трудности развернутых высказываний, пересказа. Старается говорить односложно.	2	2	2	2	2	2	
4.	Замедленное восприятие информации на слух, трудности понимания словесных обращений и объяснений.	2	2	2	2	2	2	
	V. Общение со сверстниками и взрослыми	2	2	2	2	2	2	
1.	Предпочитает играть в одиночестве, малоконтактен, избегает детей.	2	2	2	2	2	2	
2.	Конфликтует с детьми, часто дерется, злится.	1	1	1	1	1	1	
3.	Не умеет поддержать беседу или игру.	2	2	2	2	2	2	
4.	Чрезмерно общителен, снижено чувство дистанции в общении с детьми, учителем,	2	2	2	2	2	2	

	другими взрослыми.							
	VI. Эмоциональные особенности	2	2	2	2	2	2	
1.	Фон настроения повышен, многоречив, «всюду лезет», слабо реагирует на замечания и критику.	1	1	1	1	1	1	
2.	Эмоциональные «перепады»: легко вспыхивает, переходит от состояния возбуждения и гнева к плачу и обиде. Может быть эмоционально неадекватен: беспричинный смех, крик, плач, разговор сам с собой (нужное подчеркнуть)	2	2	2	2	2	2	
3	Проявляет агрессию по отношению к детям и взрослым.	1	1	1	1	1	1	
4.	Настроение снижено, боязлив и тревожен, плаксив, неуверен в своих силах, негативистичен.	2	2	2	2	2	2	
5.	Неадекватная реакция на неуспех,	2	2	2	2	2	2	

	замечания, низкую оценку: возмущение, крик, плач, споры с учителем, отказ от деятельности (нужное подчеркнуть)							
	VII. Моторное развитие							
1.	Почерк корявый, неразборчивый.	2	2	2	2	2	2	
2.	Нарушена общая координация. Неуклюжий, неловкий.	2	2	2	2	2	2	
3.	Неуспешен в таких предметах как труд и рисование.	1	1	1	1	1	1	
4.	Предпочитает (часто) работать левой рукой	1	1	1	1	1	1	
	VIII. Социально-бытовые навыки							
1.	Трудности в самостоятельном раздевании, одевании, застегивании пуговиц, шнуровке и т.п.	2	2	2	2	2	2	
2.	Не может самостоятельно подготовиться к уроку: достать нужные для урока тетради, учебники, учебные принадлежности.	2	2	2	2	2	2	

3.	Неопрятно ест, небрежно одевается, «грязнуля», все время теряет или забывает свои вещи (нужное подчеркнуть).	2	2	2	2	2	2
----	--	---	---	---	---	---	---

В результате наблюдений за деятельностью и поведением подростка на уроке психолого-педагогическая служба школы смогла определить тип мышления подростка, его темп деятельности, уровень познавательного, моторного развития, социально-бытовых навыков, умений общения со сверстниками и взрослыми.

Главный вывод консилиума был в том, что причиной затруднений подростков с нарушениями слуха для работы на уроке и общения является устная речь, которая недостаточно сформирована.

Так как, произносительная сторона устной речи – это речевое дыхание, голос нормальной высоты и тембра, правильное звукопроизношение, умение правильно воспроизводить слова и фразы – слитно, без призвуков, сохраняя звуковой состав, соблюдая ударение и орфоэпические правила, основной целью эксперимента мы определили – выявить особенности усвоения подростками с нарушенным слухом различных сторон произношения.

Для обследования произношения детей экспериментальной группы мы использовали методику и наглядный материал разработанный Н.Д. Шматко и Т.В. Пелымской.

Обследование произношения у подростков с нарушенным слухом проводилось в два этапа (Таблица 12).

Таблица 12 - Этапы обследования произношения у подростков с нарушенным слухом

Номер этапа	Цель	Ход диагностики	Критерии оценки:	Оценка
-------------	------	-----------------	------------------	--------

1.	Получить общее представление о звучании речи подростков с нарушенным слухом.	<p>– посчитать от одного до пяти (десяти),</p> <p>– назвать части тела, одежду и обувь (по рисункам),</p> <p>– прочитав хорошо знакомое стихотворение.</p>	<p>внятность, темп, интонированность речи, воспроизведение слов и фраз, наличие грубых дефектов (повышение голоса, открытая гнусавость, ы-образные гласные, сонантность, боковые артикуляции свистящих и шипящих звуков, универсальное озвончение, закрытая гнусавость, горловое р).</p>	<p>3 балла – речевная или достаточно внятная, темп нормальный, речь интонационно окрашенная, слово и фраза произносятся слитно, звукослововой состав не нарушен, словесное и логическое ударение соблюдается, грубые дефекты отсутствуют;</p> <p>2 балла – речь недостаточно внятная или невнятная, темп незначительно нарушен (слегка замедлен), речь недостаточно интонирована, слитность произношения нарушена (слово и фраза произносятся по частям или слогам), звукослововой состав незначительно нарушен, словесное и логическое</p>
----	--	--	--	---

				ударение соблюдает в знакомых словах и фразах, присутствуют отдельные грубые дефекты; 1 балл – внятность, темп речи грубо нарушены, речь монотонная, слитность произношения слова грубо нарушена (слово произносится по звукам), звукослоговой состав не воспроизводитс я, словесное ударение не соблюдает, фраза произносится по частям, множественные грубые дефекты.
2.	Выявить уровень сформированно сти основных компонентов произношения.	– развитие речевого дыхания; – произноше ние звуков.		3 балла – диафрагмальны й тип дыхания, выдыхаемая воздушная струя сильная и целенаправлен ная;

				<p>2 балла – диафрагмальный тип дыхания, ритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха;</p> <p>1 балл – верхнеключичный тип дыхания, ритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, произнесение на вдохе.</p>
--	--	--	--	--

При организации диагностики учитывались требования:

1. Детям должно быть знакомо значение слова.
2. Отбирать следует существительные в именительном падеже (отступления возможны в исключительных случаях).
3. Проверяемый гласный звук должен быть в ударной позиции.
4. Проверяемый согласный звук должен быть представлен в различных позициях.

При обследовании произношения звуков применялись следующие методические приемы:

- отраженного, сопряженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала;
- для уточнения качества произнесения звука и проверки умения дифференцировать его с близкими по артикуляции звуками подростку предлагается прочесть слоги самостоятельно.

В ходе проверки качества воспроизведения каждого звука фиксировались все варианты его произнесения.

В ходе оценки голоса использовались следующие критерии:

3 балла – сила, высота и тембр голоса в норме;

2 балла – сила и высота голоса недостаточные, тембр голоса в норме;

1 балл – сила, высота и тембр голоса нарушены.

После проверки качества воспроизведения звуков и оценки голоса был проведён анализ умения подростка воспроизводить словесное ударение в хорошо знакомых словах, адекватных интересам подростка.

Методика проведения обследования

1. Подростку предлагается назвать первую картинку. Если ударный слог не выделен или выделен неадекватно (ударение воспроизведено на другом слоге), педагог открывает вторую часть листа и предлагал ребенку прочесть слово, опираясь на знак ударения. Если в этом случае ударный слог выделялся правильно, ребенку предлагали вновь назвать картинку. Если же и при чтении ритмическая структура слова не соблюдалась, то сурдопедагог произносил слово вместе с ребенком, подчеркивая ударный слог, в том числе и движениями речевой ритмики, а затем предлагает вновь назвать картинку.

2. Педагог оценивал умение в соответствии со следующими критериями:

3 балла – при самостоятельном назывании, чтении и по подражанию ударный слог выделяется адекватно;

2 балла – при самостоятельном назывании иногда воспроизводит ударение не на нужном слоге, при чтении и по подражанию ударный слог выделяется адекватно;

1 балл – при самостоятельном назывании, чтении и по подражанию ударный слог не выделяется.

Следующее исследование позволило оценить умения соблюдать нормы орфоэпии: оглушение звонких согласных в конце слова, перед глухими согласными, произнесение безударного *о* как *а*, *э* как *и*, произнесение безударного окончания слова *ого* как *ава*, *ться* как *ца*, пропуск непронизносимых согласных.

Методика проведения обследования

1. Подростку предлагалось называть знакомые картинки. Если он не

мог ее самостоятельно назвать, то сурдопедагог произносил слово сам и просит подростка повторить (при необходимости показывал табличку или дактилировал слово).

2. Педагог оценивал умение в соответствии со следующими критериями:

3 балла – нормы орфоэпии при самостоятельном назывании картинок, при чтении по надстрочным знакам и по подражанию соблюдаются;

2 балла – нормы орфоэпии при чтении по надстрочным знакам и по подражанию соблюдает, может ошибаться при воспроизведении по подражанию слов с непроизносимыми согласными, при самостоятельном назывании нормы орфоэпии соблюдает не всегда;

1 балл – нормы орфоэпии не соблюдаются.

На заключительном этапе обследования проводилась оценка владения подростком элементами интонации.

Методика проведения обследования

1. Подростку предлагалось понять ситуацию на картинке и ответить на вопросы.

2. Педагог оценивал умение в соответствии со следующими критериями:

3 балла – речь интонированная (в ней имеются интонации, характерные для русского языка), выделяет голосом логическое ударение, широко использует мимику лица, позы, естественные жесты;

2 балла – речь интонационно окрашенная (в ней представлены отдельные элементы интонации, характерные для русского языка), логическое ударение не выделяет, мимику лица, позы, естественные жесты использует редко;

1 балл – речь монотонная, логическое ударение не выделяет, мимику лица, позы, естественные жесты не использует редко.

Проведенное обследование подростков показало, что, 84% подростков набрали меньше 11 баллов, что соответствует низкому уровню, 2% набрали 17-21 баллов, что характеризует высокий уровень сформированности

произношения, от 12 до 16 баллов, что соответствует среднему уровню набрали остальные 14% подростков.

Таким образом, в соответствии с выделенными критериями нами были выделены три уровня сформированности произношения у подростков экспериментальной группы с нарушениями слуха.

Так как большинство респондентов показало низкий уровень сформированности произносительных навыков, нами были определены задачи для дальнейшей экспериментальной работы. Нами были выбраны методы и приёмы, которые позволили бы повлиять на формирование и развитие внятности речи, речевого дыхания, произношения всех групп звуков, силы, высоты и тембра голоса, словесного и логического ударения, норм орфоэпии.

Для этой цели была разработана специальная программа формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

2.2 Реализация программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

Реализуя созданную модель формирования устной речи у подростков с нарушениями слуха в инклюзии, целью которой стало создание специальных условий психического и социального развития подростка с нарушениями слуха, стимулирования его потенциальных возможностей в процессе специально организованной речевой среды, коррекционно-развивающего воздействия и организации взаимодействия с участниками образовательного процесса, нами были решены следующие задачи:

1. у подростков был сформирован запас речевого материала, необходимого для общения;
2. развивались навыки восприятия устной речи;

3. оттачивались навыки произношения;
4. формировалось умение пользоваться произносительными навыками в общении с окружающими;
5. умение использовать устную речь как базу владения языком, речевого мышления.

При разработке программы коррекционно-педагогической работы по развитию произношения обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования нами учитывались следующие принципы:

- принцип деятельностного подхода;
- принцип усвоения основ наук в единстве с усвоением родного языка;
- принцип интенсификации развития слухового восприятия в единстве с развитием произносительной стороны устной речи;
- принцип индивидуального и дифференцированного подхода⁴
- принцип активизации речевого общения;
- принцип пропедевтики и концентричности.

А также следующие исходные положения:

1. формирование устной речи должно опираться на сохранные анализаторы. Слуховые тренировки с использованием звукоусиливающей аппаратуры позволят расширить сенсорную основу восприятия речи на слух за счёт развивающегося слухового восприятия (Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, Ф.Ф. Рау и др.);
2. при обучении устной речи необходимо учитывать возрастные особенности, своеобразие физиологических механизмов и психологических закономерностей развития устной речи (Е.И. Андреева, Л.П. Носкова, Е.Ф. Рау, Ф.Ф. Рай, Н.Ф. Слезина). Все это требует разработки специальных методических приемов и умелого сочетания общих педагогических методов со специальными;
3. формирование произносительных навыков и умений у подростков

с нарушением слуха требует особого индивидуального подхода. Ф.Ф. Рау отмечает, что для каждого отдельного случая необходим «...учёт акустико-моторных особенностей конкретной фонемы, состояния слуховой функции ребенка и того направления, в котором формируется у него артикуляция данной фонемы».

С учётом этих исходных положений мы разработали программу коррекционно-педагогической работы по развитию устной речи у подростков экспериментальной группы. Разработанная нами программа коррекционной работы строится на принципах, определённых в «Программе воспитания и обучения слабослышащих и глухих детей школьного возраста».

Система коррекционно-педагогической работы включала такие направления деятельности:

- диагностическое,
- информационное,
- коррекционно-развивающее,
- профилактическое,
- симуляционное,
- консультационное.

Ведущими выбраны были три направления:

1. создание слухоречевой среды в ОУ, включающей речевые ситуации в учебной, внеучебной и внеурочной деятельности;
2. специальное обучение произношению;
3. информальный путь развития произношения.

В ходе реализации программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования нами решались следующие задачи и реализовывалось следующее содержание работы (Таблица 13).

Таблица 13 - Программа формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

№	Раздел программы	Цель и задачи	Планируемые результаты
	Ситуационное общение	Создание ситуации речевого общения	Формируются навыки устной речи в различных жизненных ситуациях, актуальных для подросткового возраста.
2	Обучение восприятию устной речи	Создание ситуаций, требующих употребления того или иного слова, фразы	Формируются навыки восприятию устной речи в разных ситуациях.
3	Развитие навыка произношения	Тренировка навыка произношения слов. Проведение специальных упражнений и дидактических игр	Формируются навыки произношения слов.
4	Формирование у учащихся интонационной структуры речи	Отработка элементов интонации: навыки воспроизведения учащимися речевого материала слитно и отдельно, кратко и долго, темпа речи (нормальный, быстрый, медленный), различение речевых ритмов, динамических модуляций голоса (нормальная громкость,	Формируется нормальный темп речи, умение правильно распределять паузы, воспроизводя слитно слова и словосочетания в синтагмах, выделять словесное и фразовое (синтагматическое и логическое) ударения; естественная манера речи, умение передавать своё эмоциональное отношение к высказываемому сочетанием соответствующих речевых и неречевых средств (выражением лица, позой, естественными

			жестами и т.п. в рамках принятого речевого этикета).
	Смысловые отношения категориального уровня между словами-пространственные отношения; временные, объектные, причинно-следственные.	Передача средствами языка того, как сознание человека отражает взаиморасположение предметов, направленность действия и т.д.	Формируются смысловые отношения категориального уровня между словами-пространственные отношения; временные, объектные, причинно-следственные.
	Основные направления работы над предложением	Использование побудительных предложений, повествовательного предложения, вопросительными предложения.	Формируются навыки использования различных по функции предложений.
	Развитие навыков диалогической и монологической речи/	1) вопросно-ответные единства, выясняющие определённый элемент мысли с побуждением назвать его; 2) вопросно-ответные единства, требующие подтверждение или отклонение чего-либо; 3) сообщение – вопрос (ответ); 4) сообщение – сообщение; 5) побуждение к действию – ответная реакция (согласие или отказ),	Формируются навыки диалогической и монологической речи.
	Работа над произносительной стороной устной речи на индивидуальных занятиях	• отработка звуков и их сочетаний, которые дети умеют говорить правильно, но иногда «сбиваются» на неправильное произнесение, • элементы интонаций (не более одного-двух на одном занятии), • правильное воспроизведение слов, включающих данные	Формируется правильное воспроизведение слов, включающих данные сочетания звуков, различных интонационных конструкций фраз (с данными словами).

		сочетания звуков, различных интонационных конструкций фраз (с данными словами).	
--	--	---	--

В реализации программы приняли участие подростки с нарушениями слуха, участвовавшие в констатирующем эксперименте.

Программа формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха реализовывалась в условиях инклюзивного образования в течение года.

В реализации программы принимали участие специалисты дефектологического профиля и педагоги-предметники.

Программа была реализована в рамках учебной, внеучебной, внеурочной и индивидуальной работы с подростками.

В работе принимали участие также родители обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха.

Особенностью реализации программы стало метапредметное, мультидисциплинарное психолого-педагогическое коррекционное сопровождение подростка с нарушениями слуха и его семьи в инклюзивной образовательной среде.

В частности, работа по формированию устной речи велась в тесном взаимодействии психолого-медико-педагогической комиссии г. Астаны, которая провела обследование подростков и уточнила диагнозы, специалистов дефектологического профиля, в том числе сурдопедагог, которые разработали индивидуальные карты развития устной речи у подростков группы, был задействован симуляционный центр коррекции речи для родителей подростков, где их обучали работе с их детьми.

Одним из важнейших компонентов системы работы было создание толерантной речевой среды, наполненной актуальными для подростка ситуациями, предметами и действиями.

В ходе работы использовались отобранные методики формирования устной речи у подростков с нарушениями слуха.

2.3 Оценка эффективности программы формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

В данном параграфе мы опишем результаты контрольного эксперимента и сравним их с результатами констатирующего.

В констатирующем эксперименте нами было проанализировано произношение всех гласных звуков – *а, о, у, э, и, ы*.

В ходе реализации программы мы сравнили полученные данные по качеству произношения гласных звуков до и после проведения эксперимента (Таблица 15,16).

Таблица 15 - Показатели произношения гласных звуков до и после эксперимента (в % от общего количества подростков в экспериментальной группе)

Качество произношения	Звуки											
	а	а	о	о	у	у	э	э	и	и	ы	ы
	<i>до</i>	<i>после</i>	<i>до</i>	<i>после</i>	<i>до</i>	<i>после</i>	<i>до</i>	<i>после</i>	<i>до</i>	<i>после</i>	<i>до</i>	<i>после</i>
норма	10%	44%	12%	25%	10%	24%	11%	24%	10%	24%	10%	24%
Множественные нарушения	46%	31%	49%	21%	46%	31%	46%	31%	48%	33%	48%	31%
Единичные нарушения	76%	61%	75%	63%	76%	61%	78%	61%	76%	51%	76%	50%

Из полученных данных мы видим, что для произношения звуков **а, о, у, э, и, ы** до эформирующего эксперимента характерны низкие показатели нормированного произношения. После коррекционной работы результаты лучше.

Из этого можно заключить, что работа над этими звуками должна быть начата с первых лет обучения ребенка устной речи. В подростковом возрасте коррекция звуков проходит с большими сложностями. Однако, мы увидели, что постоянное включение гласных звуков в работу позволило достигнуть позитивных результатов в обучении подростков произношению, невзирая на индивидуальные особенности детей и состояние их слуха.

Также нами было установлено, что меньше всего ошибок в произношении гласных было допущено детьми при произнесении слов по подражанию. Это свидетельствует о стойкости дефектов произношения гласных звуков при самостоятельном произношении и при чтении, когда подросток не может опираться на речь взрослого.

В ходе исследования мы проанализировали произношение согласных звуков **п, т, к, с, ш, х, ф, в, ц, ч, щ, м, н, л, р, б, д, г, з, ж** и мягких согласных, усвоение которых предусмотрено программой.

Нами установлено, что для звуков **п, т, с, д, в, м, н** характерно преобладание нормированного произношения. Такое положение объясняется тем, что данные звуки были введены в работу одними из первых и включаются в произношение часто используемых слов (**мама, папа, тут, там, дом, вот, дай, на, нет**).

При анализе произношения детей были выявлены хорошие показатели усвоения ими мягких согласных. 90% детей смягчали согласные звуки, стоящие перед гласными **и, э**, 50% детей смягчали согласный, когда его мягкость была обусловлена мягкостью следующего за ним другого согласного, как например, в слове медведь. Самостоятельную мягкость согласных выделяло 60% детей.

Таким образом, 70% детей из 100% усвоили навык смягчения согласных. Мы считаем этот показатель довольно высоким, что свидетельствует о целенаправленной и планомерной работе сурдопедагога над мягкими согласными.

Также можно выявить прямую зависимость между остаточным слухом ребенка и возможностями слитного произношения слов. Так, у слабослышающих детей со II степенью тугоухости дефекты слитности составили 20%; у детей, чье состояние слуха граничит с глухотой - 80%.

Наблюдения Э.И. Леонгард, Н.Ф. Слезиной, Н. Д. Шматко показывают, что дети могут исправлять свое произношение, подражая речи педагога [17]. Учитывая этот факт, мы проверили слитность при самостоятельном произнесении (I), по подражанию (II) и еще при чтении табличек (III). Результаты анализа приведены в таблице 17.

Таблица 16 - Слитность произношения слов у подростков с нарушенным слухом после реализации программы (в %)

Порядок произношения	Самостоятельное произношение	Произношение по подражанию	Произношение при чтении табличек
Слитно	30	20	20
По слогам	50	60	40
По звукам	20	30	30

Из таблицы видно, что при самостоятельном произношении подростки допускают больше ошибок, чем при произнесении по подражанию.

Больше всего ошибок допускалось при чтении табличек, что свидетельствует о несформированности навыка чтения. Также необходимо отметить преобладание послогового произношения: при самостоятельном произношении и при чтении табличек – 40 %, по подражанию – 60%.

Таким образом, можно сделать вывод, что в практике мало внимания уделяется формированию слитного произношения. Наблюдение за педагогической практикой позволяет выделить отрицательное влияние на формирование слитности произношения таких факторов, как:

-отсутствие целевой установки на занятиях работать над слитностью произношения;

-утрированное выделение педагогом звука или слога с отрабатываемым звуком в словах;

- стремления добиться качественного произношения отдельных звуков в словах, что приводит к их распаду на отдельные фонетические элементы.

Одним из программных требований является произношение слов с выраженным ударением. Полученные нами сведения по данному показателю приведены в таблице 18.

Таблица 17 - Соблюдение ударения при произношении слов у подростков с нарушенным слухом до и после реализации программы (в %)

Соблюдение ударения	Самостоятельное произношение в %		Произношение по подражанию в %		Произношение при чтении табличек в %	
	до	после	до	после	до	после
Правильное ударение	20	40	30	40	20	35
Неправильное ударение	10	8	10	6	10	6
Равноударенное произношение	60	30	60	40	60	45

Данные таблицы 18 показывают, что в речи испытуемых подростков преобладало равноударенное произношение – 60%, отмечаются случаи неправильного ударения – 10%, правильное ударение составляет 20%.

Все это свидетельствует о несформированности у подростков умения произносить слова с выраженным ударением. Объясняется это недостатками в работе над слитностью произношения, так как при послоговом и позвуковом произношении ударный слог не выделялся. Отсюда можно сделать вывод, что целенаправленная работа по формированию слитного произношения слов тесно связано с формированием произношения с ударением.

Также в ходе проведения эксперимента нами было замечено, что и возможность формирования произнесения слов с ударением напрямую зависит от остаточного слуха у детей. Так, слабослышащие дети со II степенью тугоухости допускают ошибок, связанных с ударением, на 50% меньше, чем дети с III - IV степенью тугоухости.

Следующим предметом нашего изучения стало характеристика состояния голоса подростков, дефекты которого также сказываются на качестве произношения.

Было установлено, что у 50% подростков голос был нормальной высоты, силы и тембра. У остальных - мы наблюдали различные дефекты голоса, касающиеся этих параметров.

У 40% детей мы наблюдали дефект, связанный с нарушением силы голоса в очень тихом, слабом, едва слышимом голосе. Такой дефект обычно характерен для маленьких детей в начале обучения, поэтому здесь отчётливо видна недоработка сурдопедагога.

У 40% детей мы отметили дефект, связанный с нарушением нормальной высоты голоса. Фальцетный голос - очень грубый дефект, дефект высоты голоса выражался в том, что голос был слишком низким, дефект связанный с нарушением тембра голоса. Дефекты являлись стойкими и требовали постоянной коррекции со стороны сурдопедагога.

Таким образом, можно сделать вывод, что у половины обследуемых подростков имелись те или иные дефекты голоса.

Это в первую очередь обусловлено возрастными изменениями, характерными для подросткового возраста, осложнёнными первичным дефектом – нарушением слуха.

Реализация программы показала, что положительное влияние на формирование нормального голоса оказывают:

- использование остаточного слуха при коррекции и последовательная;
- планомерная работа сурдопедагога;
- учёт слуховой недостаточности;

-обеспечение индивидуального подхода.

При реализации программы нами использовались разные приемы и методы в комплексе.

Например, были использованы следующие приёмы словарной работы:

- натуральные (демонстрация предметов, действий, картинок, ситуации);

- словесные (соотнесение слова с известными словами по сходству, противоположности);

- накапливался словарь разных частей речи.

При этом, использовались такие виды работы над словарем:

1) подбор предметов к действию;

2) называние частей целого;

3) подбор однокоренных слов;

4) отгадывание предмета по описанию.

Параллельно с усвоением словаря вырабатывалось умение употреблять определенную грамматическую форму слов, сначала в повелительной форме: *дай, возьми, подойди, включи, выключи*. Эти инструкции подросток реализовывал в действии, таким образом, учился понимать слова, обозначающие действия. Затем данные команды выполнялись подростками самостоятельно по реальным действиям окружающих.

Далее проходила отработка вопросительных слов и предложений, затем утвердительных.

Одновременно подростков обучали пользоваться словами, обозначающими признаки актуальных для них предметов, пониманию значений слов, имеющих одинаковое звучание, качества действий, обозначению временных отношений, способам выражения пространственных отношений.

Особенностью обучения подростков стало то, что значение слов они понимали, а правильно произнести не могли или затруднялись.

Например, выяснилось, что подростки экспериментальной группы почти не используют предлоги в речи. Это объясняется следующими причинами:

- при недостаточном слухе предлоги обычно сливаются с тем словом, перед которым они стоят;

- предлоги – это слова с очень абстрактным значением, и при малом речевом опыте ребенка они остаются для него непонятными.

Необходимо было провести серию упражнений на формирование навыка различения слова и предлога в слитном звучании.

Так как подростки уже могли читать, чтобы усовершенствовать восприятие речи, ускорить процесс накопления словарного запаса, а также развить навыки грамматического строя речи, подростков включили в активную ситуацию востребованности чтения и письма в учебной и внеучебной деятельности.

Результаты проведённой работы показывают, что формирование и развитие навыков устной речи – это трудоёмкий и долгий процесс. Диаграмма 1 и 2 показывают уровень сформированности устной речи у подростков до и после проведения эксперимента (Рисунок 2, 3).

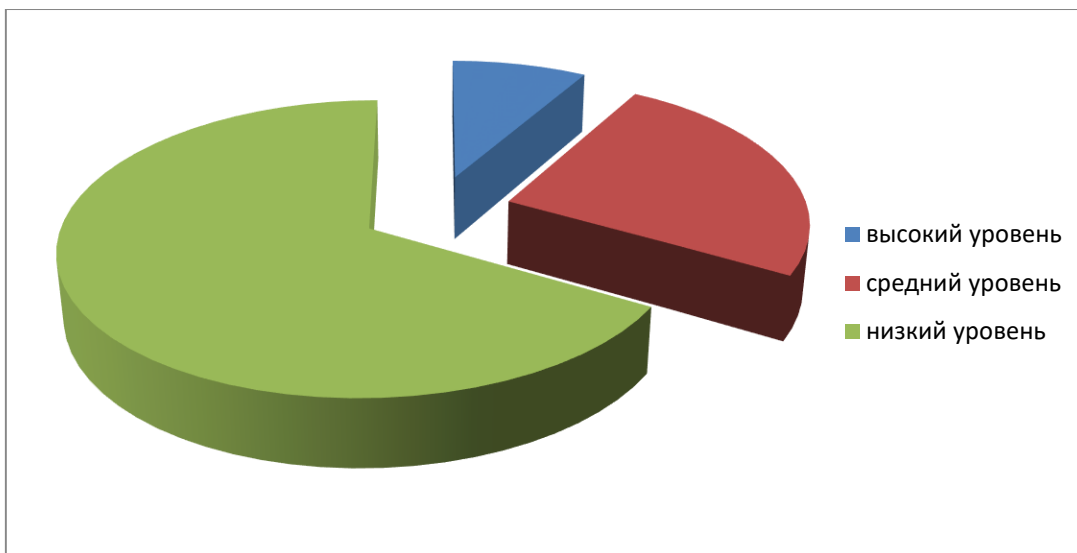


Рисунок 2 - Сформированность устной речи у подростков с нарушением слуха до проведения эксперимента

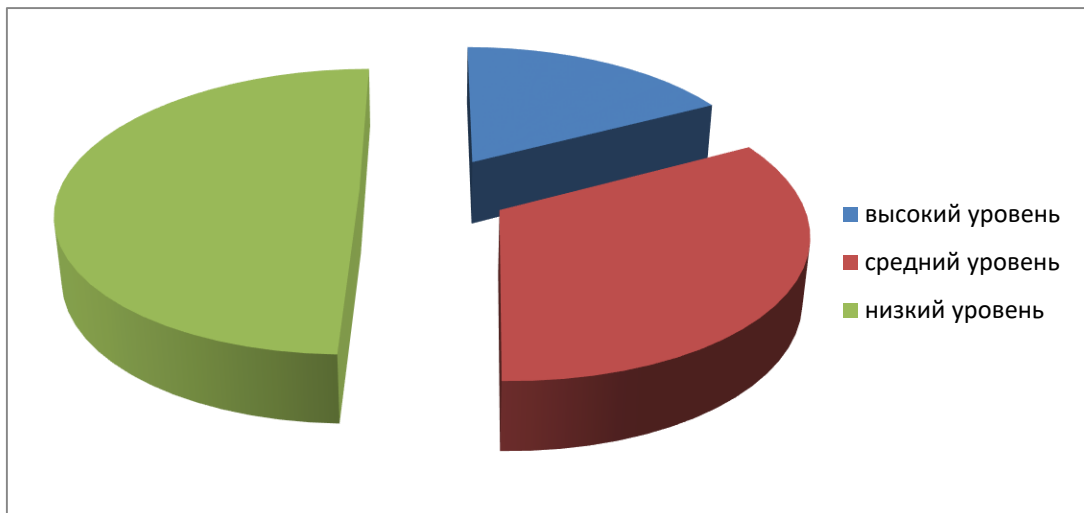


Рисунок 3 - Сформированность устной речи у подростков с нарушением слуха после завершения эксперимента

Таким образом, у подростков экспериментальной группы после проведения эксперимента уровень сформированности произносительных навыков стал более высоким: внятность речи достаточная, речевое дыхание сформировано, нормативное произношение спонтанной речи гласных и простых согласных звуков, сложные согласные звуки не автоматизированы, сила, высота и тембр голоса в норме, словесное и логическое ударение воспроизводится, иногда с ошибками в самостоятельной речи, нормы орфоэпии соблюдаются.

Это означает, что программа формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования является эффективной.

Выводы по 2 главе

Цель констатирующего эксперимента – исследование сформированности устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.

Задачи экспериментальной работы:

4. осуществить подбор методик обследования произношения у подростков с нарушением слуха, их адаптацию и определить критерии оценок;

5. изучить произносительные навыки у подростков экспериментальной группы;

6. провести количественный и качественный анализ данных констатирующего эксперимента.

Исследование проводилось на базе КГУ «Специальная школа интернат № 4, г. Кокшетау» Управления образования Акмолинской области. В исследовании приняли участие 8 подростков с нарушением слуха.

На основе личных дел испытуемых, нами выявлены следующие причины нарушения слуха: наследственная тугоухость – 40% и приобретенная тугоухость – 50%. У 10% испытуемых этиология нарушения слуха - различные болезнетворные факторы, которые могли повлиять на снижение слуха ребенка в пренатальном, натальном и постнатальном периодах.

Использование данных врача-психиатра позволило установить, что все 8 респондентов все дети имеют задержку психического развития.

Для обследования развития высших психических функций подростков экспериментальной группы мы использовали метод наблюдения. В течение месяца нами велся протокол наблюдения за учеником на уроке. Логопед, психолог, специальный педагог, сурдопедагог, индивидуально каждый, наблюдал поведение и деятельность ученика на уроке, используя критерии, указанные в протоколе, не пропуская ни одного признака поведения или деятельности. В протоколе необходимо было подчеркнуть в каждом критерии наблюдаемое поведение.

Если указанный, признак выражен был слабо, то в соответствующей графе выставлялась «1», если признак был выражен в значительной степени, то выставляется «2». Если, описанная в таблице характеристика поведения не наблюдалась, то графа оставлялась пустой.

Если возникало сомнение, как отмечать ту или иную характеристику поведения ребенка, надо было вспомнить, как вел себя ребенок в недавнем прошлом.

На основании проведенных исследований мы сделали следующие выводы:

- у подростков с нарушением слуха отмечается значительное отставание в развитии произношения;

- произносительные навыки характеризуются:

1. несформированностью речевого дыхания;
2. несформированностью произношения сложных звуков;
3. страдает самостоятельность произношения;
4. дефекты, связанные с нарушением силы голоса, его высоты и тембра;
5. нарушения интонационной стороны речи – нарушения словесного и логического ударения.

Это указывает на необходимость проведения целенаправленной, систематической коррекционной работы по развитию произносительных навыков в условиях толерантной слухоречевой среды.

Положительные результаты эксперимента дают основание утверждать, только в условиях слухоречевой среды (при постоянном использовании электроакустической аппаратуры) при организации метапредметного, мультидисциплинарного психолого-педагогического коррекционного сопровождения подростка с нарушениями слуха и его семьи создаются широкие возможности для более полноценного формирования личности, социальной адаптации и социализации, реабилитации и абилитации подростков с нарушениями слуха.

Устная речь, выполняя коммуникативную функцию, служит посредником между людьми, с ее помощью осуществляется их взаимодействие во всех сферах жизни.

Развивать устную речь слабослышащих подростков — это значит учить их практически овладевать разными сторонами родного языка, умением произносить слова, выбирать слова для отображения предметов и явлений действительности, выражать свои мысли в связной форме.

У подростков экспериментальной группы после проведения эксперимента уровень сформированности произносительных навыков стал более высоким: внятность речи достаточная, речевое дыхание сформировано, нормативное произношение спонтанной речи гласных и простых согласных звуков, сложные согласные звуки не автоматизированы, сила, высота и тембр голоса в норме, словесное и логическое ударение воспроизводится, иногда с ошибками в самостоятельной речи, нормы орфоэпии соблюдаются.

Это означает, что программа формирования устной речи обучающихся подросткового возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования является эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования устной речи у подростков с нарушенным слухом является актуальной в связи с необходимостью профессиональной ориентации, установления социальных связей, личностного развития.

Проведённое исследование показало, что уровень развития устной речи у подростков с нарушениями слуха, обучающихся в инклюзивной среде зависит от развития высших психических функций, а развитие мышления, памяти, восприятия напрямую зависит от умения говорить, коммуницировать.

Уровень сформированности устной речи у таких детей обеспечивает качество их дальнейшей социализации. Формирование устной речи является важнейшим условием психического и речевого развития глухих и слабослышащих детей.

Устная речь – наиболее естественное и удобное средство повседневного контакта с окружающими людьми. В развитии человека устная речь формируется раньше других форм речи. На её основе позднее складывается письменная речь, требующая более высокого уровня развития психических процессов.

Развитие мышления, познавательных способностей детей в значительной степени зависит от наличия у него речи, прежде всего в устной форме. Отсутствие или резкое недоразвитие устной речи у детей с нарушенным слухом приводит к замедлению темпов познавательного развития, которое с большим трудом корригируется в дальнейшем.

Значение устной речи как средства общения с окружающими, базы для овладения языком, условия развития мышления глухих и слабослышащих детей раскрыто в работах Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, Н.Ф. Слезиной и др.

Реализация созданной модели и специальной междисциплинарной программы позволили сделать выводы:

1. без специальной последовательной работы устная речь глухих и слабослышащих детей не имеет тенденций к улучшению и не может быть средством общения и развития ребёнка;

2. работа по формированию устной речи является одним из основных направлений деятельности инклюзивной школы, где обучаются подростки с нарушениями слуха;
3. в процессе систематической коррекционной работы устная речь обучающихся приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать влияние на различные сферы развития ребёнка с нарушением слуха.

Изучение психофизиологической и психолого-педагогической литературы предоставило возможность выявить общие закономерности формирования устной речи у нормотипичных детей и детей с нарушенным слухом. К ним относятся:

- единый механизм формирования динамических стереотипов речевых движений, которые образуются в результате формирования и закрепления условно-рефлекторных связей;
- последовательность формирования речевых умений и навыков, которые в своем становлении проходят этапы восприятия, имитации, репродуцирования, самостоятельного произношения;
- значимость для формирования устной речи способности детей к подражанию и потребности в речевом общении (Выгодский Л.С., Жинкин Н.И., Люблинская А.А., Леонтьев А.А., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и др.).

Исследование показало, что нарушение слуха у детей сужает сенсорную базу для восприятия устной речи и обуславливает некоторые особенности формирования устной речи. Знание закономерностей становления устной речи у детей с нарушенным слухом позволило разработать модель и программу обучения и построить процесс обучения устной речи на научной основе (Андреева Е. И., Боскис Р. М., Волкова К. А., Корсунская Б. Д., Рау Ф. А., Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф.).

Данные констатирующего эксперимента показали, что мы не можем считать произношение подростков членораздельным, то есть служащим достаточной базой для развития коммуникативных и социальных навыков,

которые являются ведущими в этом возрасте. Ни один из факторов, влияющих на членораздельность произношения, а именно, речевое дыхание, звукопроизношение, голос, умения воспроизводить словесное ударение, соблюдать нормы орфоэпии оказались не сформированы у подростков экспериментальной группы в полной мере.

В ходе формирующего эксперимента нами была разработана программа коррекционно-педагогической работы по развитию произношения у подростков с нарушениями слуха, на основе созданной нами модели. Программа предполагала организацию слухоречевой среды, проведение специального обучения произношению и информальный путь усвоения произносительных навыков.

Для определения эффективности работы на формирующем этапе эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Данные контрольного эксперимента показали, что у подростков экспериментальной группы произошли изменения в повышении уровня сформированности произносительных навыков.

Таким образом, цель исследования достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные вопросы современной генетики [Текст] : Сборник статей / Под ред. С. И. Алиханян. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1966. — 604 с.
2. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика [Текст] : учеб. пособие для пед. интов / Л. В. Андреева, К. А. Волкова ; под ред. М. И. Никитиной — М. : Просвещение, 1989. — 384 с.
3. Ахмедьянова З. И. Сравнительный анализ корректурных проб: тест Бурдона и тест "Кольца Ландольта" // Форум молодых ученых. 2019. №2 (30). [Электронный ресурс]// Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-korrekturnyh-prob-test-burdona-i-test-koltsa-landolta> , свободный
4. Базоев В.З., Сапожников Р.Б. Билингвизм в образовании глухих: теория и практика. – М.: Загрей, 2018.
5. Бернштейн А.Н. Клинические приемы психологического исследования душевно-больных.- М.: Госиздат, 1922.
6. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Т. Г. Богданова. — М. : Академия, 2002. — 222 с.
7. Боскис, Р. М. Педагогическая классификация школьников с недостатками слуха [Текст] / Р. М. Боскис // Дефектология. — 2023. — №1. — С. 10 - 19.
8. Выгодская, Г. Л. О творческих играх глухих дошкольников [Текст] / Г. Л. Выгодская // Пути обучения речи / под ред. Б. Д. Корсунской. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.
10. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
11. Захарова, Т. Н. Использование дидактических игр с блоками Дьенеша и палочками Кюизенера в математическом развитии дошкольников

[Текст] / Т. Н. Захарова // Дошкольная педагогика. — 2024. — № 1. — С. 43–46.

12. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. – М.: Просвещение, 1977.

13. Инденбаум Е.Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации. – Иркутск: ИГУ, 2022.

14. Коган, В. М. Восстановление речи при афазии [Текст] / В. М. Коган. — М. : Медгиз, 1962.

15. Козорез, Е. С. Лор заболевания [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. мед. учеб. заведений / Е. С. Козорез. — М. : Владос-Пресс, 2005 [Электронный ресурс]// Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=578338&razdel=258> , свободный

16. Королева, И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста [Текст] / И. В. Королева. — СПб. : КАРО, 2005. — 280 с.

17. Королева, И. В. Помощь детям с нарушением слуха [Текст] : руководство для родителей и специалистов / И. В. Королева. — Спб. : КАРО, 2016. — 304 с.

18. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации [Текст] / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2023. — 872 с.

19. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида [Текст] : пособие для учителя : в 2 ч. / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. — М. : Владос, 2004. — 134 с.

20. Кукушкин, В. С. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. С. Кукушкин [и др.]. — 2—е изд., испр. и доп. — М. : Изд—во НОУ ВПО "МПСУ", 2014. — 552 с.

21. Леонгард Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2011.

22. Лихачев А. Г. Многотомное руководство по оториноларингологии [Текст] : в 4—х томах. / А. Г. Лихачев.— М. : Медгиз, 1960. Т. 2. Болезни уха. — 1960. — 692 с.

23. Лихачев А. Г. Многотомное руководство по оториноларингологии [Текст] : в 4—х томах. / А. Г. Лихачев.— М. : Медгиз, 1960. Т. 2. Болезни уха. — 1960. — 692 с.

24. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 2—е изд. , испр. — М. : Академия, 2005. — 464 с.

25. Михаленкова, И. А. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушением слуха [Текст] / И. А. Михаленкова, Н. В. Анисимова, Н. В. Мирошниченко, К. В. Дроздовская — СПб. : КАРО, 2006. — 216 с.

26. МКБ – 10 [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://mkb—10.com/>, свободный

27. Молодцова, И. А. Технологии диагностики, коррекции и профилактики нарушений слуха у детей разных возрастных групп [Текст] / И. А. Молодцова, С. Г. Ярикова, Л. П. Сливина. — Волгоград, 2013. —122 с.

28. Назарова, Л. П. Основные принципы построения программ по развитию слухового восприятия слабослышащих учащихся [Текст] / Л. П. Назарова // Совершенствование средств общения глухих и слабослышащих в условиях слухоречевой реабилитации: Материалы науч. — практ. конф. ЛВЦ ВОГ. — Л. : ЛВЦ ВОГ, 1978. — 302 с

29. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [Текст] : Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л. П. Назарова. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 288 с.

30. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся [Текст] / Л. П. Назарова. — СПб. : Ленингр. гос. обл. ун—т, 2001. — 124 с.

31. Нейман, Л. В. Основы методики слуховой работы в школах глухих и слабослышащих [Текст] : Пособие для студентов—заочников дефектол. фак. пед. ин—тов / Л. В. Нейман. —М. : Просвещение, 1974. — 94 с.

32. Нейман Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей [Текст] / Л. В. Нейман, М. : Изд—во АПН РСФСР, 1961. — 360 с.

33. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский ; Под ред. В. И. Селиверстова. —М. : ВЛАДОС, 2003. — 222 с.

34. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов /Л. П. Носкова, Л.А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 344 с.

35. Пашков, А. В. Частотно—специфическая оценка функции слуха по данным регистрации слухового ответа на постоянный модулированный тон [Текст] / А. В. Пашков // Российская оториноларингология. — 2023. — № 2. — С. 86—88.

36. Пельмская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя — дефектолога [Текст] / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. —М. : ВЛАДОС, 2013. — 226 с.

37. Психология глухих детей [Текст] / под ред. И. М. Соловьева [и др.]. — М. : Педагогика, 1971.

38. Рау, Ф. Ф. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся [Текст] / Ф. Ф. Рау, Л. В. Нейман, В. И. Бельтюков ; Ин—т дефектологии. —М. : Академия пед. наук РСФСР, 1961 — 188 с.

39. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

40. Речицкая, Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха [Текст] / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина. – М.: Владос, 2002.

41. Речицкая, Е. Г. Сурдопедагогика [Текст] : учебник для вузов / Е. Г. Речицкая. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 656 с.
42. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе [Текст] / Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 200 с.
43. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.: Педагогика, 1978.
44. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2003.
45. Староверова, М. С. Инклюзивное образование : Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М. С. Староверова [и др.]. — М. : ВЛАДОС, 2011. — 168 с.
46. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2007. — 350 с. — ISBN 5-9268-0010-7.
47. Таварткиладзе, Г. Л. Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст [Текст] : методическое пособие / Под ред. Г. Л. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко.—2—е изд. — М. : Экзамен, 2004.—96 с.
48. Трофимова, Н. М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Н. М. Трофимова [и др.]. — М. : Питер, 2010. — 304 с.
49. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно—развивающей работы при нарушении слуха [Текст] / С. Н. Феклистова, Л. В. Михайловская, Т. И. Обухова. — Минск: БГПУ, 2011. — 216 с.
50. Хмелевская, С. А. Психология и педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / С. А. Хмелевская. — М. : Логос, 2002. — 176 с.
51. Шипицына, Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе [Текст] / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2009. — 204 с.

52. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит [Текст] : пособие для учителя / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. — 2—е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2003. — 206 с.

