

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБ-  
РАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕ-  
СКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ  
У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ УРОВЕНЬ  
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
(профиль «Логопедия»)  
очной формы обучения,  
группы 02021306  
Аксеновой Анастасии Вячеславовны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Российская Е.Н.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
1.1. Понятие лексического строя речи.....	7
1.2. Развитие лексического строя речи в онтогенезе.....	10
1.3. Особенности лексического строя речи слабослышащих обучающихся.....	18
ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	27
2.1. Диагностика лексического строя речи слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования.....	27
2.2. Основные направления логопедической работы по развитию лексического строя речи у слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	67

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время мы рассматриваем проблему формирования лексического строя речи у детей, имеющих нормальное развитие, и у слабослышащих детей, учитывая психолингвистические концепции. Они раскрывают принципы становления и механизмы формирования лексики, а также выполняют важную функцию: помогают определить факторы, влияющие на отставание или искажение развития речи.

Развитие речи слабослышащих детей младшего школьного возраста – одно из основных направлений коррекционно-развивающего образования. Социализацию, становление личности ребенка, самосознание трудно представить без воспитания интереса к речевой культуре, формирования познавательных функций.

Владение лексиконом определяет владение речью – письменной, устной, оно выступает основой.

На сегодняшний день образование младших школьников сосредоточено на оттачивании их знаний. Речевые и языковые знания, в свою очередь, нуждаются в особом внимании к развитию лексикона у учеников. Одним из важнейших компонентов языковой компетенции выступает словарный запас – организованная система знаний о значениях, правилах употребления слов.

Овладение обучающимися языком обязательно требует учета закономерностей выстраивания и совершенствования его собственного лексикона, а также особенностей лексикона, характерного для его возраста.

Состояние словарного запаса слабослышащих детей имеет ряд особенностей, поэтому без специального сопровождения они испытывают затруднения при усвоении программного материала.

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожцева, В.В. Виноградова, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской и других ориентированы на изучение особенностей усвоения лексики детьми, имеющими нормальное речевое разви-

тие. Ученые рассматривают вопросы формирования лексики с позиции ее обогащения, понимания семантики, точности употребления слов.

Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Л.М. Быкова, С.Н. Феклистова и другие изучали вопрос особенностей развития лексики детей с нарушением слуха. Благодаря исследованиям были получены выводы о том, что существуют принципиальные отличия в формировании лексикона слабослышащих детей от развития сверстников, не имеющих нарушений слуха.

Развитие лексикона слабослышащих детей отличалось следующими параметрами: скудный словарь (пассивный и активный), недифференцированное использование слов, расширенные родовые понятия, недостаточное различие обобщающих понятий, ошибки соотнесения слова с конкретным и обобщающим значением, применение инфинитивов в речи.

Выбор темы исследования – «Логопедическая работа по развитию лексического строя речи у слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования», определен необходимостью изучения и обобщения данных об особенностях формирования лексики у слабослышащих младших школьников.

Анализ современной нормативной правовой базы и актуального состояния лексической подсистемы языка младших школьников с нарушениями слуха определяют необходимость проектирования организации и отбора содержания логопедической работы, в частности по развитию лексической стороны речи, у слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (вариант 2).

**Проблема исследования** – необходимость проектирования организации и отбора содержания логопедической работы, в частности по развитию лексической стороны речи, у слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (вариант 2).

**Объект исследования** – развитие лексики слабослышащих младших школьников.

**Предмет исследования** – организация и содержание логопедической работы по развитию лексической подсистемы языка слабослышащих обучающихся в процессе освоения уровня начального общего образования.

**Цель исследования** – проектирование организации и отбор содержания логопедической работы по развитию лексической стороны речи у слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (вариант 2).

**Гипотеза исследования** – состояние лексического строя речи у слабослышащих обучающихся требует целенаправленного логопедического воздействия, основанного на детальной диагностике актуального словаря и в контексте реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, предполагающей учет особых образовательных потребностей и создание специальных условий обучения.

В ходе работы были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. На базе анализа специальной литературы обосновать проблему исследования.
2. Изучить состояние лексики слабослышащих младших школьников.
3. Спроектировать условия организации логопедического сопровождения слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (вариант 2).
4. Осуществить отбор содержания логопедической работы по развитию лексической стороны речи у младших школьников с нарушением слуха.

**Методы исследования**: анализ психолого–педагогической литературы по исследуемой проблеме и нормативной правовой базы; констатирующий эксперимент; количественный и качественный анализ результатов исследо-

вания, проектирование условий организации и содержания логопедического сопровождения слабослышащих обучающихся.

**Теоретико-методологической основой** исследования явились работы: Р.Е. Левиной (системный подход к анализу речевых нарушений), А.А. Залевской (учение о лексиконе как о динамической самоорганизующейся функциональной системе, являющейся результатом психического отражения окружающей действительности); А.Н. Гвоздева, М.Р. Львова (теория развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием), Р.М. Боскис, А.Г. Зикеева, К.В. Комарова, К.Г. Коровина, Л.М. Быковой, С.Н. Феклистовой (теория развития речи у слабослышащих, теоретические основы и методы коррекции речевых дефектов) и др.

**Экспериментальная база исследования:** Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат №23» г. Белгород, ул. Буденного, 4.

**Структура работы:** дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Понятие лексического строя речи

При рассмотрении вопроса о содержании понятия «лексический строй речи», необходимо, на наш взгляд, исходить из мультидисциплинарного рассмотрения данного феномена. Так, исследованием развития лексики у детей занимались педагоги, психологи и лингвисты Л.С. Выготский (9), А.В. Запорожец (18), В.В. Виноградов (6; 7).

Общие вопросы обучения живому русскому слову и языку в целом, представлены в работах К.Д. Ушинского. Так он писал: «в языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль...» (42, с. 374).

В решение проблем, связанных с развитием речи дошкольников, существенна роль исследований, проведенных С.Н. Цейтлин (65), А.Н. Гвоздев (10; 11), Ф.А. Сохин (54), Д.Б. Эльконин (72), А.Н. Леонтьев (62), А.М. Шахнарович (69) и др.

Методические вопросы развития словаря обучающихся младшего школьного возраста стали предметом исследования Т.Б. Филичевой (63; 64), Г.В. Чиркиной (67), М.Р. Львова (40; 41; 42), Т.А. Ладыженская (33; 34).

В различных литературных источниках можно встретить разнообразные определения понятия лексики. Наиболее близким для темы нашего исследования является определение, предложенное Д.Э. Розенталем, И.Б. Голуб, И.Б. Теленковой: «лексика – центральная часть языка, именуемая, формирующая и передающая знания об объектах реальной действительности. Лексика – совокупность слов того или иного языка, части языка или слов, которые знает тот или иной человек» (12, с. 7).

Лексическое наполнение, индивидуальный лексикон человека, является основой речевого общения. Как отмечает Л.С. Выготский: «общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения» (9). Слово как единица лексикона соединяет в себе «звуковой сигнал» и значение и одновременно осуществляющей обобщение, является слово.

А.Р. Лурия, определяя формирование предметной соотнесенности слов, отметил влияние ситуационных факторов, которые в дальнейшем не влияют на этот процесс. В это время, предметная соотнесенность слов может потерять свою конкретизацию предметности и приобретает неоднозначным значением (39).

Слово может обозначать определенный предмет и соответственно соотносится с определённым образом предмета, а также может обобщать совокупность предметов их признаки и действия (50).

Обладая функциями обозначения и обобщения, слово лишено функции общения. Однако, будучи включенным в речь, слово служит коммуникации, т.е. обеспечивает языку реализацию его важнейшей, результативной функции – быть средством общения и орудием мышления (24; 59). «Лексический состав языка – важнейший его компонент, без усвоения которого овладение речью как средством общения и орудием мышления невозможно» (24, с. 114).

По мнению А.Г. Зикеева, «в процессе естественного развития языка слово, обозначая предметы, приобрело предметную отнесенность, явилось основой номинативной функции языка. Оно позволило отделить от предмета его свойства, действия, которые от него в действительности не отделяются» (19, с. 50).

Вместе с тем, осуществляя номинативную функцию в языке, слово реализует свое значение, уточняет и обогащает его только в контексте, что определяет необходимость его грамматического оформления – «в речи слово всегда грамматически оформлено, оно несет наряду с семантической определенную грамматическую информацию» (19, с. 50).

В.В. Виноградов отмечает, что «значение слова определяется не только соотношением его тому понятию, которое выражается с помощью этого слова... оно зависит от свойств части речи, той грамматической категории, к которой принадлежит слово, от общественно осознанных и отстоявших контекстов его с другими словами, обусловленных присущими данному языку законами сочетания словесных значений» (6, с. 6).

Единство лексического и грамматического в слове очевидно: «Слово, будучи, прежде всего, единицей словарного состава, лексики, вместе с тем имеет и грамматическую сторону и является важнейшей единицей, с которой имеет дело грамматика» (57, с. 182). Слово как структурная единица лексического строя речи «является строительным материалом, с другой – это грамматически оформленная единица языка, которая «как система форм и значений является фокусом взаимодействия грамматических категорий языка» (6, с. 15).

Характеризуя слово как сложную структуру, исследователи ссылаются на основные языковые свойства, представленные в таблице 1.1. (3; 7; 52; 68).

**Таблица 1.1.**

**Основные языковые свойства слова как элемента лексического строя речи**

<b>Языковые свойства</b>	<b>Характеристика</b>
Фонетическая оформленность	Наличие главного ударения
Семантическая оформленность	Наличие лексического, грамматического, структурного значения
Воспроизводимость	Слово существует в языке как готовая самостоятельная единица и воспроизводится говорящим в момент речи, а не изобретается заново
Синтаксическая самостоятельность	Способность употребляться в качестве отдельного высказывания; относительная свобода расположения слов в предложении
Внутренняя организация	Слово состоит из морфем
Неделимость	Невозможность разрыва единицы какими-либо элементами
Цельнооформленность	Наличие определенных грамматических показателей, оформляющих всё слово целиком, а не его отдельные части

Семантическая валентность	Способность сочетаться с другими словами по определенным семантическим или грамматическим законам
Номинативность	Определяет лексическое значение каждого слова
Лексико-грамматическое свойство	Принадлежность к тем или иным частям речи и выполнение различных синтаксических функций в предложении
Материальность	Раскрывает слово как состояние звуковой и графической оболочки
Информативность	Объем знаний об окружающей действительности

Таким образом, чтобы с наибольшей полнотой представить сущность процесса овладения лексикой, необходимо рассматривать слово в единице его лексического, грамматического значений и языковой формы (звуко-буквенной, слоговой и морфологической). Именно это единство и обеспечивает использование слов в речи (24, с. 115).

Взаимосвязь развития словаря тесно взаимодействует с развитием мышления и других высших психических процессов. Кроме этого, образует взаимосвязь всех компонентов речи (фонетико-фонематической и грамматической).

Таким образом, под лексическим строем речи понимают наиболее важный компонент, который помогает нам овладевать речью, как средством общения. Центральной частью любого языка является именно лексика. Она помогает формировать, передавать и именовать разнообразные знания. При нормальном развитии усвоение лексики проходит без особых препятствий. Работа над лексическим аспектом речи – это первоочередная задача.

## 1.2. Развитие лексического строя речи в онтогенезе

В настоящее время в исследованиях разных авторов, таких как А.А. Залевская (16; 17), В.В. Виноградов (6; 7), Л.С. Выготский (9), А.Н. Гвоздев (10; 9), Л.Н. Ефименкова (14), М.М. Кольцова (23), Т.А. Ладыженская (34), достаточно полно представлен количественный и качественный анализ особенностей овладения лексическими компонентами оформления высказыва-

ния в процессе онтогенеза. Развитие лексического строя речи выступает как непрерывный процесс наполнения индивидуального словаря ребенка лексическими единицами (34).

По мнению Л.С. Выготского, с процессом развития детей происходит и изменение смысловой структуры слова, она обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. Значение слова рассматривается в двух аспектах: смысловой и системный. В процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет, это раскрывает смысловой компонент (9).

В развитии словаря выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т.е. овладение значениями слов.

По данным исследований О.В. Правдиной, развитие словаря происходит очень быстро как в количественном, так и в качественном отношении (53). Данные представлены в таблице 1.2.

**Таблица 1.2.**

**Количественное развитие словаря дошкольника по данным исследований Правдиной О.В.**

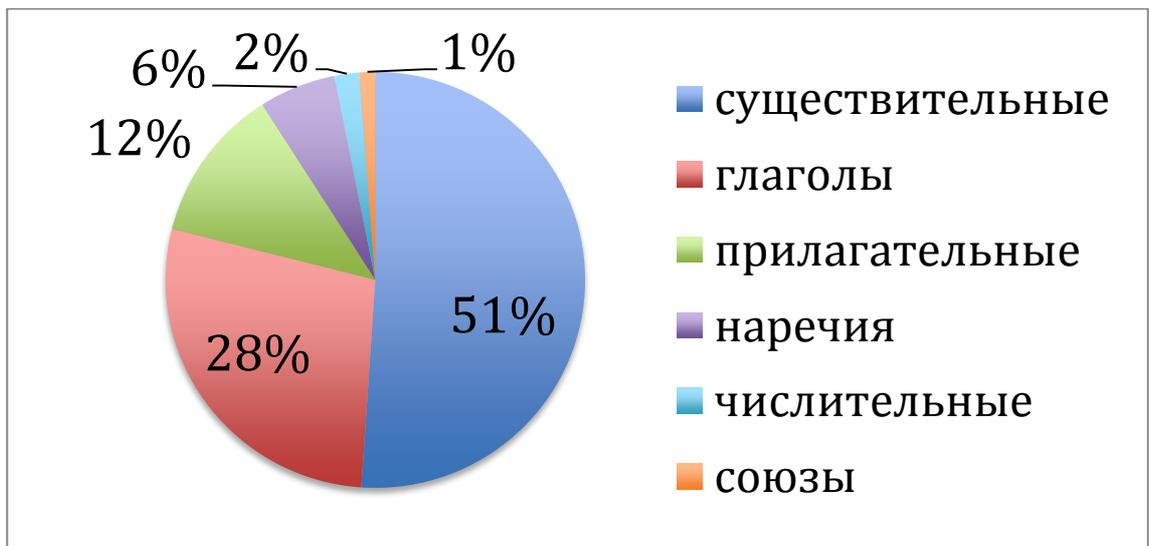
<b>Возраст ребенка</b>	<b>Количество слов</b>
1 год	Несколько слов
2 года	200-300
3 года	1500-2000

Огромный скачек в развитии словаря происходит не только и не столько за счет заимствования слов из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действия с ними, а также отдельные их признаки. В последующие годы количество употребляемых слов также быстро возрастает, однако темпы этого прироста несколько замедляются. Индивидуальные различия в словаре наблюдаются и в следующие возрастные периоды (72). По словам Д.Б. Эльконина, различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития» (72, с.

14).

Особенно быстро увеличивается число существительных и глаголов, медленнее растет число используемых прилагательных.

Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребенка. А.Н. Гвоздев (11) в своих исследованиях определил процентное соотношение частей речи в речи четырехлетнего ребенка. Более наглядно мы можем это увидеть на рис. 1.1.



**Рис. 1.1. Лексический строй дошкольника по данным А.Н. Гвоздева**

Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а его качественное развитие – развитие значения слов, по словам Л.С. Выготского, представляющее «грандиозную сложность» (9). Четкая предметная отнесенность возникает не с самых ранних этапов жизни ребенка и является продуктом развития. Путь развития обобщения у детей охарактеризовала М.М. Кольцова (40). По ее данным, сначала слово выступает для ребенка как компонент сложного воздействия взрослого, как компонент целой ситуации, которая включает жесты, интонацию и обстановку, в которой это слово сказано. Затем слово становится интегрирующим сигналом, проходя при этом ряд промежуточных ступеней, которые для наглядности представлены в таблице 1.3.

### Сущность использования слова

Степень обобщения	Характеристика
Первая степень обобщения	Слово замещает чувственный образ только одного конкретного предмета
Вторая степень обобщения	Слово замещает чувственный образ ряда однородных предметов
Третья степень обобщения	Слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение
Четвертая степень обобщения	Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко. Такого уровня дети достигают к 5-ому году жизни

Анализ таблицы 1.3. показывает, что для того чтобы ребенок усвоил слова первой и второй степени обобщения, необходимо совпадение во времени звучания слова, которое произносит взрослый, с восприятием ребенком предмета или действия, которое оно обозначает.

Для развития более высоких степеней обобщения требуется во время восприятия предметов называть их как конкретным, так и более общим по значению словом.

После пяти лет наблюдаются многочисленные факты ошибочного словоупотребления, переноса наименования с одного предмета на другой, сужения или, наоборот, расширения границ значений слов и их применения.

В основе освоения значений слов лежит функциональный признак предмета. Вот почему при отсутствии слова дети часто прибегают к толкованиям с указанием на назначение предметов (лейка – «поливалка», автомобиль – «чтобы ездить») (14).

Наименее усвоенными оказываются слова, обозначающие более отдаленные от детей явления. Н.Х. Швачкин обратил внимание на следующие особенности понимания значения слов дошкольниками (70):

1. Поиск в значении слова буквального отражения предмета или явления, к которым относится слово;
2. Поиск непосредственной связи между звучанием и значением слова;
3. Вложение живого, осязательного образа;
4. Придание буквального смысла словам, которые ребенок произносит.

Значения детских слов динамичны. Л.С. Выготский отмечает, что одно и то же слово при тождестве отнесенности к предметам и явлениям окружающего мира значит для ребенка разного рода и разного уровня развития разное (9). Он показал, что на разных этапах за значением слова стоят различные формы обобщения. Если на ранних этапах развития ребенка в значениях слов преобладают эмоционально-образные компоненты, то постепенно с возрастом увеличивается роль компонентов логических (9, с. 433).

У ребенка в 5 – 6 лет центральное место занимает процесс овладения житейских понятий, но в них по-прежнему доминируют эмоционально-образные, наглядные связи (14).

Лексикон младшего школьника во многом определяется содержанием школьного обучения, так как теперь ребенок усваивает новые значения не только из своего практического опыта и непосредственного общения со взрослыми, но и на основе закрепленного в учебных предметах. Изменение социального статуса приводит к выделению в словарном запасе ребенка младшего школьного возраста целого пласта лексики, отражающей его переход к новому для него виду деятельности – учебной (15).

Развитие значения слова продолжается в младшем школьном возрасте. Наряду с житейскими начинают формироваться научные понятия. «Потребность в расширении словарного запаса учащихся определяется разными причинами: окружающая жизнь, учеба в школе, чтение книг, журналов, слушание радио- и телепередач обогащают знания детей» (51, с. 5).

Детский язык представляет собой обобщенный и упрощенный вариант нормативного языка. Грамматические и лексические явления в нем унифицированы. Это связано с тем, что в детском языке первоначально отсутствует членение на систему и норму. Норма усваивается гораздо позднее, чем система (34).

Фактором, обуславливающим возникновение речевых ошибок у детей является влияние речи окружающих. Если в ней встречаются случаи нарушения норм литературного языка, то они могут воспроизводиться детьми.

В исследованиях отмечается, что трудностью для осознания школьниками является переносное значение слова. Несовершенство словарного запаса младших школьников проявляется в его функционировании, что выражается в неточности употребления слов и частых повторах одного и того же слова (64).

А.Н. Гвоздев писал: «Всякое значение слова во всяком возрасте представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, развитие слова не закончилось, оно только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» (10, с. 282).

Словарный запас младшего школьника достаточно быстро пополняется: количество используемых ребенком слов увеличивается от 4 тысяч до 75 тысяч к 10-11 годам, усваиваются новые значения уже известных слов (64).

Активный и пассивный словарь первоклассника содержит от 2,5-3 до 7-8 тысяч слов. Исследователи детского словаря отмечают, что в нем есть слова всех грамматических категорий, но преобладают конкретные существительные (41,8%) и глаголы (42,6%). Объясняется это тем, что мышление школьников младшего школьного возраста конкретно. Оно всегда связано с теми или иными явлениями и действиями. Абстрактное мышление еще слабо развито, поэтому отвлеченные существительные составляют 1-2%. Собственные имена включают в себя имена людей, клички животных, названия городов, рек, озер, стран. Употребление детьми различных категорий существительных бывает обусловлено обстановкой и интересами детей. Среди существительных преобладают названия конкретных предметов, животных, насекомых, птиц, слова, обозначающие различные профессии, времена года, названия растений и другое (64).

В речи 7-ми, 8-ми летних детей часто встречаются глаголы, они очень разнообразны в лексическом отношении: обозначение конкретных действий,

глаголы движения, глаголы, обозначающие различные положения в пространстве, состояние человека и природы и др. Особенностью употребления глаголов в данный период является частое повторение одних и тех же слов. Это наблюдается при пересказе сказок, рассказов, при передаче чужой речи (23).

Для 7-8-ми летних детей характерным является малое количество прилагательных. По данным В.П. Вахтерова, у ребенка в возрасте от 4 до 8 лет их количество составляет 4,3%. Чаще других дети употребляют качественные прилагательные, обозначающие величину, цвет, внешние и внутренние свойства предмета или лица, качества, воспринимаемые органами чувств, притяжательные прилагательные. Количество относительных прилагательных в речи младших школьников маленькое, они заменяются существительными в родительном падеже (5; 41).

Наречия в языке младших школьников встречаются еще реже, причем они однообразны. В основном это обстоятельственные наречия времени, места и образа действия (около 3-4%).

Исследователи отмечают, что словарь младших школьников все-таки беден, несмотря на то, что он обогащается в среднем на 4-5 слов ежедневно. Дети часто повторяют одни и те же слова. Повторяемость одних и тех же слов в устных и письменных связных высказываниях высока (67).

Т.А. Ладыженская (10) выделяет характерные черты для словаря младших школьников:

- неуместное использование синонимов;
- чрезмерное употребление синонимов, которые дублируют друг друга и делают речь ребенка слишком загроможденной.

Ограниченное употребление синонимов в речи делает её невыразительной, неинтересной для собеседника.

В речи часто можно услышать просторечную, сниженную лексику. Из разговоров такую лексику трудно убрать, но, когда ребенок использует нечто

подобное в своих работах, тогда учителю стоит подумать не только о частотности употребления синонимов, а также «чистоте» речи учащихся (41).

Лексикон детей младшего школьного возраста отличается от словаря взрослых объемом. Существенной особенностью лексикона школьника является неустойчивость парадигматических связей его единиц, подтверждающих несформированность понятий в сознании ребенка. У детей существенно чаще, чем у взрослых, возникают случайные реакции на форму слова, а не на его смысл. Многие многозначные слова представлены в сознании школьника только в одном из своих значений, чаще всего основном, что приводит к непониманию воспринимаемой речи (56).

По мнению Н.А. Никашиной, особенности лексики детской речи, позволяют наметить пути ее развития: «словарь младших школьников нуждается не только в количественном росте, но и в качественном совершенствовании (уточнении значения имеющихся слов, развитие значений слов, понимание переносных значений); развитие словаря должно идти также по линии осмысления и употребления лексики» (46, с. 105).

Таким образом, в дошкольном возрасте развитие словаря связан с игровой деятельностью ребенка, а в младшем школьном – связан с выделенными основными предметными областями. Младший школьник без речевых нарушений имеет достаточно большой и правильно систематизированный словарный запас, представление о многозначности слов, о наличии у некоторых слов не только основных, но и переносных значений, сформировано определенное семантическое поле к разным группам слов. Формирование лексики младших школьников имеет специфические ошибки. Несмотря на интенсивное пополнение словарного запаса новыми единицами, лексикон детей не всегда в полной мере способен удовлетворить его коммуникативные потребности. Словарная работа обогащает и активизирует запас слов школьников, постепенно формирует понятия о языке как о функционирующей системе, помогает передавать мысли наиболее ярко, выразительно, красиво.

### 1.3. Особенности лексического строя речи слабослышащих обучающихся

Анализ литературы по теме исследования (Р.М. Боскис (4), А.Г. Зикеева (19; 20; 21), К.В. Комарова (24), К.Г. Коровина (26; 27), И.В. Королева (28; 29; 30), Л.М. Быковой (43), М.И. Никитина (47), Феклистовой (62)) показывает, что лексических строй речи у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеет специфику своего развития в части качественной и количественной характеристики.

Одной из категорий детей с ОВЗ, для которых имеются специфические условия развития словарного запаса, являются дети с нарушениями слуха, глухие и слабослышащие.

Объектом нашего исследования является категория слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования.

В основу ряда классификаций слабослышащих детей положены различные факторы:

- степень нарушения слуха (слабослышащие и глухие);
- характер снижения слуха (кондуктивная и сенсоневральная);
- время наступления нарушения (ранооглохшие, до овладения речью, и позднооглохшие);
- наличие или отсутствие дополнительных отклонений в развитии;
- время обнаружения снижения слуха и начала медицинской и педагогической коррекции и реабилитации (до 1 года, до 3 лет, до 5 лет и после 5 лет);
- характер медицинской коррекции слуха глухих детей (слухопротезирование или кохлеарная имплантация).

Одной, из наиболее распространенных классификаций нарушений слуховой функции в сочетании с уровнем разборчивости речи, является классификация Л.В. Неймана (45), представленная нами в таблице 1.5.

**Медико-педагогическая классификация нарушений слуха Л.В. Неймана**

группа	Степень потери слуха, Дб	Диапазон воспринимаемых частот	Возможности восприятия речи
I	> 82-85	125-250	Реагируют только на громкий голос ушной раковины. Не различают звуков речи, слов и фраз
II	> 82-85	125-500	Реагируют на громкий голос ушной раковины. Различают гласные о, у, а. Слов и фраз не различают
III	> 82-85	125-1000	Реагируют на голос разговорной громкости у уха. Различают практически все гласные, а также знакомые слова и фразы
IV	> 82-85	125-2000	Слышат голос разговорной громкости ушной раковины и на некотором расстоянии. Различают гласные, знакомые слова и фразы

В основу определения степени снижения слуха положены результаты исследования слуха методом тональной аудио-метрии и речью (13).

В качестве основного критерия определения степеней тугоухости Л.В. Нейман использует степень понижения слуха в области речевого диапазона частот (от 500 до 4000 Гц) (45).

Снижение слуха более 90 Дб определяется как глухота (61).

В рамках нашего исследования мы будем изучать категорию детей со снижением слуха от I до IV степени тугоухости включительно, А так же глухих детей.

Категория слабослышащих детей разнообразна по клиническим проявлениям, недоразвитию речи, структуре дефекта, что обусловлено, в первую очередь, различным этиопатогенезом нарушений слуха. В настоящее время наиболее часто выделяются три группы причин и факторов, вызывающих патологию слуха или способствующих ее развитию (22; 58), которые для наглядности представлены нами в таблице 1.6.

### Причины нарушения слуха у детей

Группа	Период воздействия	Причина/нарушение
1	Пренатальный	Наследственность
2	Пренатальный	Инфекционные заболевания
		Воздействие антибиотиков (принимаемые матерью)
		Алкоголь
		Травмы матери
		Несовместимость крови плода и матери по резус-фактору
3	Постнатальный	Острый средний отит
		Антибиотики аминогликозидного ряда
		Антибиотики из группы макролидов
		Менингит
		Различные травмы головы

По мнению Б.В. Конигсмарк и Р.Д. Горлин, на первую группу приходится 30—50% детской глухоты (25).

Наследственный фактор приобретает значение, если слух снижен у кого-то из родителей. Вероятность рождения глухого ребенка у глухих родителей достаточно высока.

Во второй группе причины эндогенного и экзогенного характера.

К третьей группе отнесены факторы, действующие на орган слуха здорового ребенка в один из периодов его развития (36).

При сильно выраженном и рано наступившем снижении слуха у детей развитие словаря настолько отстает от нормы, что многие из них приходят в школу, владея лишь несколькими лепетными словами. Однако и при менее тяжелом снижении слуха лексическая сторона речи у слабослышащих обычно оказывается нарушенной (26).

В основе недоразвития словарного запаса лежит невозможность дифференцированного восприятия на слух близких по звучанию слов и нечеткость (или полная невозможность) восприятия безударных частей слова, каковыми в русском языке чаще всего являются окончания, суффиксы и при-

ставки. Слабослышающий ребенок нередко способен более или менее отчетливо воспринять на слух лишь ударную (чаще – корневую) часть слова, что приводит к «усеченности», неотчетливости и недостаточной устойчивости слуховых его образов, которые не могут служить полноценной основой для формирования лексической стороны речи (62).

Согласно исследованиям Р.М. Боскис (4), А.Г. Зикеева (20; 21), К.Г. Коровина (26), для слабослышащих характерна крайняя ограниченность словарного запаса. По Р.М. Боскис, лишь 27,7% слабослышащих школьников дают свыше 80% правильных ответов при назывании обиходных предметов и действий. С трудом усваиваются слабослышащими и названия признаков предметов, так как окончания имен прилагательных в русском языке чаще бывают безударными. Особую сложность для слабослышащих детей представляет усвоение слов с отвлеченным значением служебных слов, которые нередко состоят из одного согласного звука, поэтому они опускаются детьми (4).

Ограниченность имеющегося у слабослышащего словарного запаса приводит к неточности употребления слов, к расширению их значений. Так, слово стол в речи слабослышащего ребенка может обозначать и стул, и табуретка, и кресло, и садиться, поскольку в его словарном запасе имеется лишь это слово (19).

Отмеченная неточность употребления слов выражается в замене одних слов другими. В таблице 1.7. нами представлены наиболее характерные для слабослышащих детей смысловые замены слов, выделенные Р.М. Боскис (4).

Таблица 1.7.

**Смысловые замены слов, характерные для слабослышащих детей**

<b>Характеристика смысловых замен</b>	<b>Пример</b>
Употребление характерного признака вместо всего предмета	«Борода» вместо дедушка или «водопровод» вместо кран
Называние другого предмета, ситуационно связанного с данным	«Клей» или «краска» вместо кисточка
Называние общей ситуации вместо предмета	«Заболела», «аптека», «болит» вместо термометр
Называние предмета, сходного по назначению	«Замок» или «ключ» вместо крючок
Называние предмета, внешне сходного с данным	«Кисточка» вместо метла
Называние действия, которое может быть связано с данным предметом	«Садиться» вместо стул
Использование перифразы для обозначения предмета	«дверь закрывают» вместо крючок

Для всех приведенных случаев, указанных в таблице 1.7., характерны полные замены лексического значения слова, основанные на их семантической общности (4).

Не владея языковыми способами обобщения, опираясь в познавательной деятельности на наглядно-ситуативные представления, поступившие в школу слабослышащие дети на первых порах отражают и в лексике эти особенности своего мышления. Особенно ясно это проявляется в употреблении одних слов вместо других по общности наглядной ситуации, с которой связаны предметы (24).

Одним из важнейших проявлений недоразвития речи у слабослышащих является несформированность у них грамматического строя речи.

Усвоению правильных грамматических форм слова не позволяет неточность слухового восприятия окончаний слабослышащими. В русском языке окончание является одним из основных средств выражения связей между словами, и невозможность восприятия на слух многих предлогов, также выражающих эти связи. Очень долгое время многие слабослышащие не овладевают фразовой речью, их речь состоит из не связанных между собою слов (26).

Высказывания детей могут состоять из отдельных искаженных по звуковому составу слов или их сочетаний, объединенных в своеобразные предложения: «Вова мальчик пала плачи цветы ния». В этих высказываниях угадываются (при сопоставлении с картиной, ситуацией) отдельные компоненты, напоминающие члены предложения, порядок которых нарушен, некоторые из них по смыслу могут быть истолкованы как объединения двух членов предложения. В ряде случаев обнаруживается отсутствие тех компонентов высказывания, которые по логике должны были в нем быть (27).

Характерно отсутствие в высказываниях прилагательных, наречий, местоимений, предлогов. Некоторые из этих частей речи могут быть использованы в несвойственной им функции, могут быть употреблены лишние предлоги и местоимения или не те, которые необходимы по нормам языка («Папа и мальчик пилит п.: дерево», «Около у березу растут грибы»). Нужно отметить очень ограниченный набор тех типовых смысловых отношений, которые выражаются в речи при передаче разнообразной информации (некоторые пространственные, объектные, предикативные). Что касается их оформления, то оно лишь в отдельных случаях пасуется с языковыми закономерностями словоизменения. Префиксы, суффиксы, окончания выпадают, искажаются или используются не по назначению. Морфологическая аморфность высказываний слабослышащего – одна из характерных черт его недоразвитой речи («метай пол»; «дивай»; «залеса мл дереве»; «Вова чита»; «полные корзинку») (31).

На дальнейших этапах речевого развития учащиеся постепенно овладевают структурой двусоставного предложения, но испытывают серьезные затруднения в его грамматическом оформлении. Значительные трудности у них вызывает грамматическое оформление связей слов в предложении (ошибки на управление и согласование). О затруднениях в усвоении значения и роли служебных слов свидетельствуют ошибки, прямо противоположные по своей сущности (пропуски предлогов, лишние предлоги, «ложные» предлоги, слит-

ное написание предлогов): «Мальчик лезит дерево», «Колхозники поехали в домой», «Вьюга на крыла их снегом» (26).

Все вышеперечисленные трудности, ограниченность словаря, неточное понимание значения слов, приводят к своеобразному употреблению их в речи, а так же к грубому искажению звукослоговой структуры слова. Часто опускаются окончания слов («табира» вместо собирает), а нередко и вообще сохраняется лишь ударная часть слова («ко» вместо молоко) (38). Это в свою очередь приводит и к ошибкам на письме. Так же из-за ограниченного словарного запаса, а именно трудности в подбории однокоренных слов и из-за преобладания в активном и в пассивном словаре инфинитивов – начальной формы слова, у слабослышающих младших школьников, возникают нарушения формирования навыка орфографии (24; 43).

Письменная речь слабослышающих во многом отражает недочеты устной речи. При всем многообразии ее нарушений условно можно выделить две основные группы:

- 1) грубый аграмматизм, выражающийся в неправильном согласовании и употреблении предлогов, в пропусках главных и второстепенных членов предложения и т. п.;
- 2) наличие тех форм дисграфий, которые связаны с имеющимися у слабослышающих грубым фонетико-фонематическим недоразвитием (акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия).

По данным Б.Г. Ананьева эти формы дисграфий особенно ярко проявляются у учащихся I-II классов, где имеет место почти «фотографическое» отражение на письме нарушений слуховой или слухопроизносительной дифференциации звуков; например, «лузайка» вместо лужайка, «сапка» вместо шапка и т. п. У многих детей даже при сохраняющихся нарушениях слухопроизносительной дифференциации звуков нет соответствующих буквенных замен на письме. Это возможно благодаря компенсаторным приемам, в частности произвольному запоминанию зрительных образов слов. Так, если ребенок, не различающий на слух звуки [с] и [ш], многократно читал и писал

слово шуба, то написание «суба» будет восприниматься им как оптически непривычное, что и предостережет его от ошибки. Однако такой путь компенсации возможен лишь в отношении тех слов, оптический образ которых ребенку хорошо знаком. При написании же впервые встречающихся или мало знакомых слов слабослышащий, естественно, не застрахован от ошибок. Существенно затруднена такого рода компенсация и в тех случаях, когда не дифференцируемые по слуху звуки обозначаются и оптически сходными буквами (например, ш-щ) (1).

Помимо рассмотренных форм дисграфий, встречается и дисграфия при нарушении фонематического анализа и синтеза слов. Для нее характерно искажение звуко-слоговой структуры слов за счет пропусков и перестановок букв в словах, вставок лишних букв и пр. (20).

Проблема дислексии у слабослышащих до настоящего времени остается неизученной. Логопедическое обследование слабослышащих детей должно быть направлено на возможно более полное и всестороннее выявление симптоматики речевых нарушений и их патогенеза в целях постановки дифференцированного диагноза, позволяющего применить дифференцированные и этиопатогенетически обоснованные методы коррекционного воздействия. В процессе обследования слабослышащих детей нередко возникает необходимость отграничения тугоухости от сенсорной алалии (4).

Таким образом, нарушения формирования лексики у слабослышащих детей проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Несмотря на пристальный интерес ученых к проблеме формирования лексики у слабослышащих детей, до сих пор данный компонент остается наименее исследованным и трудным для детей.

### **Выводы к первой главе:**

Таким образом, развитие речи представляет собой сложный процесс. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие ещё не усвоенными или усвоенными только частично.

У слабослышащих детей отмечаются несформированность и неустойчивость речемыслительной деятельности, снижение уровня абстракции и обобщения, затруднения в структуре порождения речевого высказывания, бедность логических операций. К началу школьного обучения уровень сформированности лексико-грамматических средств языка у них значительно отстает от нормы. Самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет отметить, что необходимость проведения специальной систематической работы по развитию лексической стороны речи у слабослышащих детей. Несмотря на такой пристальный интерес ученых к проблеме формирования словаря у детей с нарушениями слуха, до сих пор остается наименее исследованным такой компонент речи как лексика.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1 Диагностика лексического строя речи слабослышающих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования**

Для изучения особенностей лексики младших школьников с нарушением слуха нами была использована адаптированная под данную категорию детей методика Р.И. Лалаевой и И.В. Прищеповой (35). Данная методика удовлетворяет целевым установкам нашего исследования, т.к. позволяет обеспечить обследование всех аспектов лексикона младшего школьника. В структуру методики констатирующего эксперимента были заложены следующие векторы:

- исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и по основным лексическим темам;
- изучение предикативного словаря – умения называть действия по предъявленному предмету;
- исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет;
- обследование состояния поля синонимов и антонимов;
- изучение умения объяснять значения слов;
- оценка состояния умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях и предложениях.

Условиями, дополняющими реализацию методики Р.И. Лалаевой и И.В. Прищеповой, была проверка адекватности восприятия ребенком инструкции. При необходимости увеличиваем или снижаем громкость на слуховом аппарате. В работе с детьми с кохлеарными имплантами (КИ), мы оценивали его рабочее состояние.

Во время всего обследования испытуемый сидел напротив экспериментатора, что было необходимо для создания условий полисенсорности восприятия – слухового и зрительного (чтение по губам).

Остановимся на содержании методики.

Таблица 2.1.

## Методика исследования лексики Р.И. Лалаевой и И.В. Прищеповой

Серия	Содержание	Процедура, инструкция и используемый материал	Оценка результатов				
			4	3	2	1	0
1	Исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки по темам: «Дни недели», «Времена года», «Месяцы», «Части тела», «Фрукты», «Овощи», «Ягоды», «Звери», «Домашние животные», «Птицы», «Школьные принадлежности», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Транспорт», «Профессия», «Армия», «Грибы», «Инструменты».	Экспериментатор поочередно предъявляет испытуемому группу картинок по лексическим темам. Просит внимательно рассмотреть и назвать группу одним словом.	Объем экспрессивного и импрессивного словаря соответствуют возрасту, высокий уровень обобщения.	Неточности понимания лексических значений слов, обозначающих различные родовидовые признаки, отмечается диссоциация между объемом активного и пассивного словаря, темп работы медленный.	Недостаточно развиты процессы классификации обобщения, трудности актуализации нужных слов, работа выполняется самостоятельно.	Объем активного словаря в пределах обихода.	Не справился с заданием.

2	Исследование умения называть действия по предъявленному предмету.	<p>Материал – картинки с изображением: а) рыбы, кузнечика, птицы, змеи, велосипедиста, скалолаза, бегуна; б) мальчика, читающего книгу, маляра, повара, каменщика, швеи, певца, столяра, пианиста, врача, учителя, художника, скульптора.</p> <p>Экспериментатор поочередно предъявляет испытуемому картинки, просит внимательно их рассмотреть, сказать, кто как передвигается, а также назвать действия людей.</p>	Правильный и быстрый подбор слов во всех заданиях.	Допущены отдельные ошибки в виде не совсем точно подобранных слов, которые заменяются на более подходящие после указания экспериментатора.	Подобранные слова не точно характеризуют лексическую окраску данных слов, задание выполняется самостоятельно.	Задание частично выполняется лишь с помощью учителя-логопеда.	Не справился с заданием.
3	<b>Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет.</b>	<p>Материал – картинки с изображением моря, цветка, дома, пирожного, лимона и т.д.</p> <p>Испытуемому предлагается внимательно рассмотреть картинку, назвать ее и подобрать к названию предмета нужное слово, соответствующее вопросу «Какой?», «Какая?», «Какое?».</p>					

4	<b>Название синонимов.</b>	Речевой материал - напечатанные на карточках слова: «сердечный», «грубый», «капризный», «колючий», «примчался», «навредить», «хвалить», «рыбачить» Процедура и инструкция: учащийся получает инструкцию: внимательно прочесть напечатанные на карточке слова, подобрать, а затем написать к каждому из них близкое по смыслу слово, в 1 классе назвать устно.	Задание не вызывает затруднений.	Отдельные недочеты выражаются в недостаточно точно подобранных словах, отражающих лишь второстепенные признаки	Систематически допускаются ошибки по содержанию задания.	Неправильное выполнение задания в большинстве случаев, медленный темп работы, работа ведется с помощью экспериментатора.	Не справился с заданием.
5	<b>Название антонимов.</b>	Речевой материал - напечатанные на карточках слова: «длинный», «высокий», «далеко», «впереди», «добрый», «выбегать», «щедрый», «давать». Процедура и инструкция: экспериментатор дает испытуемому карточку с напечатанными на ней словами и просит его подобрать, а затем записать к каждому из них противоположное по смыслу слово, в 1 классе назвать устно.		Словоформ, уточнение экспериментатора позволяют их частично исправить.			

6	<b>Исследование умения объяснять значения слова.</b>	Имена существительные (по вопросу «Что такое...?»). Речевой материал – слова: пила, коробка, игла, книга, труба, корзина. Процедура и инструкция: учащемуся предлагается внимательно рассмотреть картинки и объяснить их значения, ответив на вопрос «Что такое...?».	Правильное и полное описание лексического значения слов.	Описание лексического значения слов с использованием неуместных слов.	Описание лексического значения слов с использованием неуместных слов. Помощь экспериментатора выражена в значительной степени.	Смешение лексического и грамматического значения слов, даже при подсказках экспериментатора.	Не справился с заданием.
7	<b>Исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях и предложениях</b>	Речевой материал – напечатанные на карточках словосочетания: золотое сердце, колючий взгляд, тяжелый характер, добрые дела; предложения: На его лице была написана радость. Девочка не бежала, а летела к дому. Процедура и инструкция: экспериментатор дает испытуемому следующую инструкцию: «Внимательно прочти сочетание слов и предложения. Скажи, что они обозначают».					

Методы обследования особенностей лексики младших школьников с нарушением слуха включали следующие разделы, которые стали задачами нашего исследования констатирующего этапа:

1. Исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и по основным лексическим темам.
2. Исследование умения называть действия по предъявленному предмету.
3. Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет.
4. Называние слов-синонимов.
5. Называние слов-антонимов.
6. Исследование умения объяснять значения слова.
7. Исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях и предложениях.

Уровень развития лексики младшего школьника по этой методике вычисляется по сумме набранных баллов за все задания. Более подробно информация представлена в таблице 2.2.

**Таблица 2.2.**

**Уровни развития лексики младшего школьника по методике**

**Р.И. Лалаевой и И.В. Прищеповой**

<b>Количество баллов</b>	<b>Уровень развития лексики</b>	<b>Характеристика уровня</b>
25-28	Высокий	Правильный и быстрый подбор слов во всех заданиях.
19-24	Выше среднего	Допущены отдельные ошибки в виде не совсем точно подобранных слов, которые заменяются на более подходящие после указания экспериментатора.
12-18	Средний	Подобранные слова не очень точно характеризуют лексическую окраску данных слов, задание выполняется самостоятельно.
6-11	Ниже среднего	Имеются лишь отдельные слова, точно отражающие лексическое значение заданных словоформ, задание выполняется лишь с помощью учителя-логопеда.
0-5	Низкий	Ученик не называет слово, либо характеризует предметы только по одному признаку.

Исследование проводилось на базе Белгородской коррекционной общеобразовательной школы-интернат №23 г. Белгорода. В исследовании приняли участие 15 детей, из них 5 учащихся - 2 класса, 5 учеников – 3 класса и 5 учащихся - 4 класса с системным недоразвитием речи, обусловленным двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью. По заключению специалистов все дети с сохранным зрением и интеллектом. Список детей представлен в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

## Список обследуемых слабослышащих младших школьников

№	Имя	Возраст /класс	Логопедическое заключение
1	Розалина К.	7 лет; 2 класс	Недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью IV степени.
2	Владислав У.	7 лет; 2 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние после КИ.
3	Илья Г.	7 лет; 2 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние после КИ.
4	Мария М.	7 лет; 2 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической кондуктивной тугоухостью IV степени.
5	Игорь М.	8 лет; 2 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью IV степени.
6	Татьяна Г.	8 лет; 3 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние после КИ.
7	Данил Г.	8 лет; 3 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние после КИ.
8	Венера О.	8 лет; 3 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние после КИ.
9	Кристина Р.	8 лет; 3 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической кондуктивной тугоухостью IV степени.
10	Виктор М.	9 лет; 3 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью IV степени.
11	Антон А.	9 лет; 4 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние после КИ.
12	Лилия У.	9 лет; 4 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное односторонней хронической кондуктивной тугоухостью IV степени.
13	Розалина К.	9 лет; 4 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние

			после КИ.
14	Ассоль П.	10 лет; 4 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние после КИ.
15	София Ч.	10 лет; 4 класс	Системное недоразвитие речи, обусловленное двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью III степени.

Анализы результатов исследования по методике изучения уровня сформированности лексики, слабослышащих младших школьников, Р.И. Лалаевой и И.В. Прищеповой представлены в таблицах 2.4, 2.5, 2.6 и на рисунке 2.1.

Таблица 2.4.

**Результаты исследования объема и качества номинативного словаря по основным лексическим темам у слабослышащих младших школьников**

Имена детей	Класс	Дни недели	Времена года	Месяцы	Части тела	Фрукты	Овощи	Ягоды	Звери	Домашние Животные	Птицы	Школьные Принадлежности	Одежда	Обувь	Мебель	Посуда	Транспорт	Профессии	Армия	Грибы	Инструменты	Ср. арифметическое	Общий балл за задание	
Розалина К.	2	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	2	1	2	0	2	1	0	0	0	0	0,65	1	
Владислав У.		1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	0	0	0	0	1,05	1	
Илья Г.		1	1	0	1	0	1	1	1	2	1	1	2	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0,75	1
Мария М.		0	1	0	1	1	0	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	0	0	1	0	1	1	
Игорь М.		0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0,6	1
Татьяна Г.	3	1	2	2	1	1	0	1	2	2	1	0	0	2	2	2	1	2	2	0	0	1,2	1	
Данил Г.		1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	0	0	0	1	1,15	1	
Венера О.		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1	0	1,65	2
Кристина Р.		1	1	2	1	2	0	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	0	1,3	1
Виктор М.		2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1,75	2
Антон А.	4	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	1	2	0	0	1,7	2	
Лилия У.		2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	3	2	1	2	0	0	1,6	2	
Розалина К.		3	1	2	2	3	0	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	3	2	0	0	1,7	2	
Ассоль П.		2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	1	1	2,15	2	
София Ч.		2	2	2	3	0	0	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	0	1,65	2

Таблица 2.5.

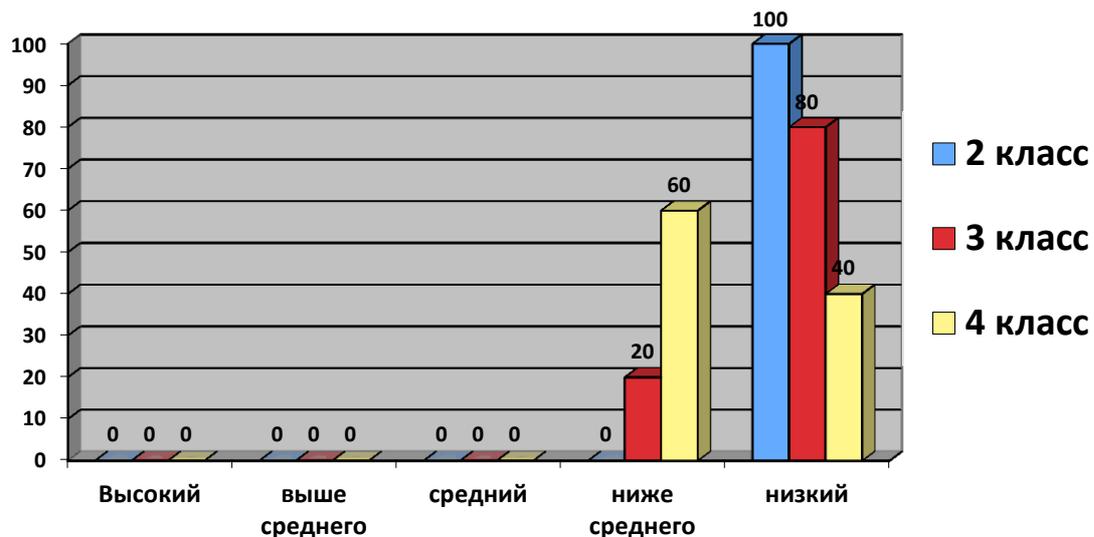
## Результаты выполнения заданий 2-7 методики слабослышащих младших школьников

Имена детей	Кл.	Название действий	Подбор прил. к сущ.	Синонимы	Антонимы	Объяснение слов			Объяснение переносн. знач. словосоч., предл	Сумма баллов за задания
						Сущ.	Прил.	Глаг.		
Розалина К.	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Владислав У.		1	1	0	0	0	0	0	0	2
Илья Г.		0	1	0	0	0	1	0	0	2
Мария М.		1	0	0	0	0	0	0	0	1
Игорь М.		1	1	0	1	1	0	0	0	4
Татьяна Г.	3	1	0	0	0	0	0	0	0	4
Данил Г.		1	1	0	1	1	0	1	1	6
Венера О.		2	1	0	0	0	0	0	0	3
Кристина Р.		2	1	0	0	0	0	0	0	3
Виктор М.		1	1	0	1	0	0	0	1	4
Антон А.	4	2	1	0	0	1	1	1	1	7
Лилия У.		2	0	0	1	0	0	0	0	3
Розалина К.		2	0	0	0	0	0	0	0	2
Ассоль П.		2	1	0	1	1	1	2	1	9
София Ч.		2	1	0	0	0	0	0	0	3

Таблица 2.6.

## Результаты исследования лексики слабослышащих младших школьников

Имена детей	Класс	Задание 1	Задания 2-7	Сумма баллов	Уровень развития лексики
Розалина К.	2	1	1	2	Низкий
Владислав У.		1	2	3	Низкий
Илья Г.		1	2	3	Низкий
Мария М.		1	1	2	Низкий
Игорь М.	3	1	4	5	Низкий
Татьяна Г.		1	4	5	Низкий
Данил Г.		1	6	7	Ниже среднего
Венера О.		2	3	5	Низкий
Кристина Р.	4	1	3	4	Низкий
Виктор М.		2	4	6	Ниже среднего
Антон А.		2	7	9	Ниже среднего
Лилия У.		2	3	5	Низкий
Розалина К.		2	2	4	Низкий
Ассоль П.		2	9	11	Ниже среднего



**Рис.2.1. Результаты исследования лексики слабослышащих младших школьников**

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать выводы о том, что слабослышащие дети имеют уровень сформированности лексики ниже среднего и низкий. На рисунке 2.1. наглядно продемонстрировано, что уровень сформированности лексической стороны речи во 2 классе низкий, ниже среднего. Высокий, выше среднего и средний уровни у второклассников отсутствуют.

У учащихся 3 класса уровни сформированности лексической стороны речи распределены следующим образом: ниже среднего – 20%, низкий – 80%.

Учащиеся 4 класса продемонстрировали следующие результаты: 60% имеют уровень ниже среднего, 40% – низкий.

Общие результаты по всем классам мы получили следующие: низкий уровень – 72,6 %, ниже среднего – 27,4%.

Изучение объема и качества номинативного словаря в ходе беседы по предметам окружающей обстановки продемонстрировало, что ученики 2 класса имеют уровень низкий и ниже среднего. У учащихся были отмечены бедный уровень обобщения, разводили руками или просто молчали, медлен-

ный темп работы, скудный объем активного словаря, а также у них были сформированы отдельные родовидовые понятия, не сформированы процессы классификации, задания выполнялись при организующей помощи экспериментатора.

Учащиеся 3 класса продемонстрировали низкий и ниже среднего уровни сформированности объема и качества номинативного словаря. У одного ученика уровень ниже среднего, недостаточно развиты процессы классификации, обобщения, наблюдались трудности актуализации нужных слов, он выполнял задания с помощью экспериментатора. Остальные дети продемонстрировали низкий и бедный уровень обобщения, у них были сформированы отдельные родовидовые понятия, наблюдался медленный темп работы.

Учащиеся 4 класса продемонстрировали следующие результаты: 3 ученика имеют уровень ниже среднего, у них недостаточно развиты процессы обобщения, имеются трудности актуализации нужных слов. Остальные дети отличаются бедностью уровня обобщения, у них сформированы отдельные родовидовые понятия.

Изучение умения называть действия по предъявляемому предмету продемонстрировало, что 7 слабослышащих учащихся имеют уровень ниже среднего, 7 – низкий уровень. Дети с уровнем ниже среднего давали неверные ответы, такие как «горить», «лить», а на просьбу показать «где художник?», несколько детей показали на пианиста. Изучение умения подбирать определения к слову, которое обозначает предмет, выявило – 10 детей имеют низкий уровень, остальные – не справились с заданием. Очень многие отказались выполнять задание. Остальные давали следующие ответы: «Дом какая», «лимон какое». 7 учеников не знали, что такое пирожное.

С выполнением задания 4 «Название слов-синонимов» не справился ни один ребенок. С выполнением 5 задания «Название слов-антонимов» справилось только 5 учащихся и они дали следующие ответы: «Длинный – коротко», «Далеко – близко», «Далеко – рядом», «Высокий – низкий». У них наблюдался медленный темп работы, сама работа проводилась с помощью

экспериментатора, а именно с помощью наводящих вопросов и подсказок: «Этот стол высокий, до него высоко тянуться, а этот стол какой?»

Задания для изучения умения объяснять значения слов и переносное значение слов в словосочетаниях и предложениях выявило, что они, как и «Название слов-синонимов», вызвали трудности с выполнением: только 4 ребенка продемонстрировали низкий уровень, остальные не справились. Дети смогли выделить отдельные черты лексического значения слов «Сердце тяжелый (тяжелое), желто (желтое)», «характер Или (Ильи)», «характер такой (показывает на горшок с цветком)», один ребенок объяснил фразу «добрые дела» как «приятные дела». Ученики испытывали затруднения при абстрагировании значений в предложениях и словосочетаниях.

Таким образом, результаты исследования показали, что слабослышащие дети имеют состояние лексики ниже возрастной нормы. Значительным недостатком восприятия выступает замедление процесса переработки поступающей информации. Слабослышащие дети воспринимают меньший объем материала за определенный промежуток времени, чем дети, не имеющие нарушений слуха.

Большинство младших школьников имеют низкий уровень сформированности лексики. Обучающиеся испытывали затруднения в выполнении заданий, некоторые из них выполняли задания лишь с помощью экспериментатора, что обосновывает необходимость логопедического воздействия, направленного на развитие лексической подсистемы языка.

## **2.2 Основные направления логопедической работы по развитию лексического строя речи у слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования**

После введения с 1 сентября 2016 года ФГОСа НОО, для обучающихся с ОВЗ, в школах реализуется вариант 2.2 предполагающий, что слабослыша-

ший и позднооглохший обучающийся получает образование в пролонгированные сроки сопоставимые по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием слышащих сверстников (73).

Данный вариант предполагает в большей степени развитие у обучающихся жизненной компетенцией на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, поэтапное формирование разных видов речевой деятельности (чтение, письма, слушания, говорения), речевого поведения, расширения жизненного опыта, социальных контактов, в том числе со слышащими детьми и взрослыми на основе словесной речи (73).

Планирование работы учителя-логопеда, в частности с детьми с нарушением слуха в контексте развития лексической стороны речи осуществляется в рамках программы коррекционной работы как структурного элемента АООП. ГБОУ Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23 реализует АООП НОО для слабослышащих позднооглохших обучающихся.

В ГБОУ Белгородская коррекционной общеобразовательной школе-интернат № 23 создание слухоречевой среды (при использовании детьми звукоусиливающей аппаратурой разных типов, включая индивидуальные слуховые аппараты, беспроводную аппаратуру, например, на радиопринципе, стационарную аппаратуру коллективного и индивидуального пользования, при необходимости, с дополнительной комплектацией выбротактильными устройствами и другими, включении специальных предметов коррекционно-развивающего направления, особое структурирование содержания обучения на основе, усиления внимания к целенаправленному развитию словесной речи, формированию жизненной компетенции, а также применение как общих, так и специальных методов и приемов обучения).

Учебный план включает обязательные предметные области и коррекционно-развивающую область.

В таблицах 2.7. и 2.8. рассмотрены обязательные предметные области и коррекционные курсы, на ряду с основными задачами реализации содержания, содержит специфические задачи развития лексического строя речи.

Таблица 2.7.

**Специфические задачи развития лексического строя речи в обязательных предметных областях**

<b>Предметная область</b>	<b>Содержание работы над лексическим строем речи</b>
Филология	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формирование у обучающихся житейских понятий;</li> <li>2. Усвоение термином по данной области. Для дальнейшего освоения системы основополагающих элементов научного знания.</li> </ol>
Математика и информатика	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выполнение устно арифметических действий с числами и числовыми выражениями;</li> <li>2. Формирование и закрепление в речи абстрактных, отвлеченных, обобщающих понятий;</li> <li>3. Развитие процессов символизации, понимания и употребления сложных логико-грамматических конструкций.</li> </ol>
Окружающий мир	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Актуализация, расширение и интегрирование знаний об окружающем мире в условиях целенаправленного развития вербальных средств коммуникации и словесно-логического мышления обучающегося;</li> <li>2. Развитие достаточно внятного воспроизведения тематической и терминологической лексики, используемой при изучении данного предмета.</li> </ol>
Основы религиозных культур и светской этики	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Понимание духовно-нравственной лексики;</li> <li>2. Использование духовно-нравственной лексики в собственных суждениях.</li> </ol>
Искусство	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие достаточно внятного воспроизведения тематической и терминологической лексики, используемой при изучении данного предмета.</li> </ol>
Технология	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Усвоение житейских понятий;</li> <li>2. Развитие слухо-зрительного восприятия и достаточно внятного и естественного воспроизведения тематической и терминологической лексики, используемой при изучении данного предмета.</li> </ol>
Физическая культура	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Овладение тематической и терминологической лексики, используемой при изучении данного предмета, в том числе ее восприятием и воспроизведением.</li> </ol>

**Специфические задачи развития лексического строя речи в обязательных коррекционных курсах**

<b>Коррекционный курс</b>	<b>Содержание работы над лексическим строем речи</b>
Развитие восприятия неречевых звучаний и техника речи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие достаточно внятного и естественного воспроизведения речевого материала при реализации произносительных возможностей;</li> <li>2. Развитие стремления и умений применять приобретенный опыт в устной коммуникации в учебной и внеурочной деятельности, в том числе, совместной со слышащими детьми и взрослыми;</li> <li>3. Формирование и коррекция произносительной стороны речи, обучение навыкам самоконтроля произношения и их использованию в повседневной коммуникации;</li> <li>4. Обучение нормативному (компенсированному) произношению всех звуков русского языка с учетом системной связи между фонемами русского языка, их артикуляторной и акустической характеристики, характера дефекта (параллельно с развитием операций языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова);</li> <li>5. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова.</li> </ol>
Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формирование достаточно внятной, членораздельной речи, приближающейся по звучанию к естественной, умений осуществлять самоконтроль произносительной стороны речи;</li> <li>2. Активизация навыков устной коммуникации, речевого поведения, включая выражение мыслей и чувств в самостоятельных высказываниях (с учетом речевого развития) при наиболее полной реализации произносительных возможностей, сообщение партнеру о затруднении в восприятии его речи;</li> <li>3. Развитие мотивации обучающихся у овладению восприятием и воспроизведением устной речи, реализации сформированных умений в процессе устной коммуникации в различных видах учебной и внешкольной деятельности.</li> </ol>
Музыкально-ритмические занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие навыков декламации песен под музыку в ансамбле при точном воспроизведении в эмоциональной и достаточно внятной речи;</li> <li>2. Закрепление произносительных умений при широком использовании фонетической ритмики и музыки.</li> </ol>

Очевидно, что для решения коррекционных задач логопедической работы как в рамках предметных областей, так и в коррекционных курсах необходимо реализовывать все условия, формы и методы эффективной логопедической работы.

Многообразие детей с нарушениями слуха предъявляет к исследователям определенные требования: необходимо использовать разные методы и приемы, организационные формы обучения и воспитания.

Образовательный процесс в условиях реализации варианта 2.1. и 2.2. характеризуется ярко выраженной коррекционно-развивающей направленностью, а потому способствует формированию компенсаторных способностей, развитию личности обучающихся на базе их всестороннего изучения и использования разнообразных форм и методов работы. Содержание образовательных мероприятий отражается во всех компонентах адаптированной общеобразовательной программы, учебном плане, методических пособиях и материалах.

Требования к условиям реализации АООП НОО для слабослышащих обучающихся представлены в таблице 2.9. (приложении 1).

Образовательная и воспитательная работа выполняется на индивидуальных и групповых занятиях различными специалистами – учителями-дефектологами, сурдопедагогами, психологами, учителями-логопедами, социальными педагогами. Подробно организация сопровождения слабослышащих младших школьников специалистами, представлено в таблице 2.10. (приложение 2).

В целом сопровождение ребенка в рамках образовательной организации осуществляется в шесть этапов, которые представлены в виде таблицы 2.11.

**Таблица 2.11.**

**Этапы сопровождения слабослышащего младшего школьника**

<b>Номер этапа</b>	<b>Название</b>
1 этап	Диагностический
2 этап	Проектировочный
3 этап	Консультативный
4 этап	Деятельностный
5 этап	Мониторинговый
6 этап	Рефлексивный

Общедидактические принципы выступают основой теории и практики обучения и воспитания слабослышащих детей. К ним относят сознательность и активность, последовательность и систематичность, доступность и наглядность, тесную взаимосвязь теории и практики, индивидуальный и дифференцированный подход, воспитательный характер обучения, научность, прочность. Логопедическая работа по развитию лексической системы языка у слабослышащих младших школьников строится, наряду с учетом общедидактических и специальных принципов, на принципе практической целесообразности и частотности вводимой лексики.

Эффективное решение задач лексической стороны речи находится в прямой зависимости от применения разнообразия методов, приемов, форм организации обучения и воспитания слабослышащих школьников.

Учитель-логопед, осуществляя занятия со слабослышащими детьми, решает целый комплекс задач, направленных на такие компоненты речевой системы, которые выступают в качестве базы развития лексической подсистем языка:

1. Слуховое восприятие – оно выступает основой для совершенствования слухо-зрительного восприятия.
2. Слуховое восприятие в осложненных акустических и позиционных условиях.
3. Слухо-зрительное восприятие – выступает основным каналом получения информации.
4. Мышление и речь.
5. Навыки коммуникации и взаимодействия с другими.
6. Контроль, самоконтроль произношения.

Особенность проведения коррекционной работы заключается в развитии слухоречевых навыков и способностей, которыми дети могут пользоваться при определенных условиях.

Учитель-логопед осуществляет взаимодействие со слабослышащими детьми, их родителями, педагогами, прочими специалистами образователь-

ного учреждения по таким направлениям, как: организационное, коррекционное, диагностическое, методическое, консультативно-просветительское.

Работа над лексической стороной речи осуществляется в различных **формах работы**: индивидуальные, групповые занятия. Индивидуальная работа включает, в основном развитие умений различать, распознавать на слух и слухо-зрительно речевой материал – слова, предложения, слоги, звуки, тексты, соотносить их с объектами окружающей действительности. Данная работа осуществляется в разных условиях. Такого рода упражнения позволяют достичь следующих результатов: сформировать умение получать, анализировать информацию, узнавать и понимать речь по неполным слуховым данным, основываясь на догадке, отвечать быстро и адекватно по обсуждаемой теме, находясь в условиях диалога и полилога. Примеры упражнений представлены в приложении 3.

Важно отметить, что содержание речевого материала, который предъявляет учитель-логопед на слух, направлено на развитие речи и мыслительных операций детей. К примеру, в него могут включаться задания на подбор антонимов, синонимов, морфологический анализ структуры слов, выбор видовых к родовому понятию, определение понятий, пояснение незнакомого слова. Примеры заданий в приложении 4.

В разработке основных направлений логопедической работы по развитию словаря у слабослышащих обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования мы исходили из понимания **особых образовательных потребности обучающихся** в рамках лексического строя речи:

- организация логопедической коррекции в соответствии с выявленными нарушениями лексической стороны речи; качественных и количественных характеристик лексики, выходящей за пределы обиходно-бытового ядра (названия частей предметов, профессий и т.п.), обобщений, омонимов; глаголов, прилагательных с оттеночными значениями (приставочных глаголов, антонимичных пар, синонимичных рядов и т.д.), учебной лексики; освоение умения использовать речь по всему спектру коммуникативных ситуаций;

- выявление рисков нарушений письма и чтения;
- получение начального общего образования в условиях отдельной образовательной организации;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого через содержание логопедической работы, работы педагога-психолога и учителя начальных классов;
- постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности социальной компетенции, уровня и динамики развития речевых процессов, исходя из механизма нарушения слуха;
- применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных КТ, дидактических пособий, включая индивидуальные для коррекции нарушений зрения, иные визуальные средства, обеспечивающие реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль устной речи; доступности учебной информации для восприятия обучающегося, возможности специального обучения «переносу» сформированных знаний умений в новые ситуации взаимодействия;
- профилактика социокультурной и школьной дезадаптации путем максимального расширения образовательного пространства, увеличения социальных контактов, обучения умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики; специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации.

В качестве ориентиров в логопедической работе по развитию лексического строя речи мы исходили из **требований к результатам коррекционной работы**, в частности:

- умение осуществлять операции языкового анализа и синтеза на лексическом уровне;
- начальный уровень практического владения основными закономерностями лексического строя речи;
- представление о лексической системности языка;

- усвоение адекватного уровня развития и обученности лексическому кругу (набору лексических средств в рамках изученных тем).

Основные направления логопедической работы по развитию лексического строя речи слабослышащих обучающихся представлены в виде таблицы 2.12.

Таблица 2.12.

**Основные направления логопедической работы по развитию лексического строя речи у слабослышащих**

<b>Направления деятельности</b>	<b>Содержание</b>	<b>Перечень мероприятий</b>
<b>Диагностическая работа</b>	выявление индивидуальных особенностей лексического строя речи; анализ возможных проблем в процессе обучения и потенциальных трудностей адаптации, связанных с особенностями лексической подсистемы языка; определение особых образовательных потребностей ребенка и специальных условий обучения в контексте развития лексического строя речи; планирование коррекционной работы	Обследование обучающегося с целью выявления особых образовательных потребностей ребенка и специальных условий обучения. Анализ КТП и содержания образования по основным предметным областям ООП
	комплексный сбор сведений о ребенке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля	Участие в заседаниях ПМПк общеобразовательной организации
	мониторинг динамики развития лексического строя речи; анализ успешности логопедической работы в контексте развития словаря	Анализ лексического строя речи Обследование обучающегося с целью оценки эффективности логопедической работы
<b>Коррекционно-развивающая работа</b>	выбор оптимальных для развития ребенка методов, приемов, технологий развития лексической стороны речи; организация и проведение	Организация группового и индивидуального логопедического сопровождения детей в соответствии с особенностями недоразвития речи. Корректировка программ и мероприятий

	индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для словарной работы	Проведение систематических логопедических занятий
<b>Консультативная работа</b>	консультирование учителей начальных классов, воспитателей ГПД по вопросам развития лексического строя речи; консультативная помощь семье в вопросах активизации словаря	Участие в заседаниях ПМПк общеобразовательной организации. Разработка совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимся, единых для всех участников образовательного процесса. Консультации специалистов и родителей по результатам диагностики
<b>Информационно-просветительская работа</b>	различные формы информационно-просветительской деятельности; тематические выступления на педагогических и методических советах образовательной организации	Лекции и групповые консультации. Подготовка уголков для родителей и материалов для педагогических работников

Эффективное закрепление сформированных навыков употребления лексических единиц складывается не только из объемов знаний, но и с учетом умения взаимодействовать, общаться: слушать, понимать речь, моделировать ситуацию с учетом целей и задач, ориентироваться на собеседника, излагать собственные мысли последовательно. Важной задачей, которую реализуют на занятиях, выступает формирование и совершенствование навыков коммуникации. С этой целью применяются упражнения – диалоги, мини-диалоги, отработка правил и приемов общения, средств, ролевые игры, выстраивание и осуществление моделей межличностного взаимодействия. С приемами и заданиями по работе над диалоговой речью со слабослышащими младшими школьниками, можно ознакомиться в приложении 5.

Навыки самоконтроля и контроля за речью партнеров формируются у обучающихся в процессе не только занятий с учителем-логопедом, но и на уроках, в работе других специалистов, а также вне образовательной организации.

Проведение индивидуальных занятий осуществляется по традиционной методике и подразумевает применение речевого материала предметных уро-

ков. Речевой материал отрабатывается слухо-зрительно, на слух, включая работу в осложненных условиях: повышенной зашумленности, нахождении учителя в профиль или спиной к учащемуся. Количество занятий складывается с учетом уровня слухового и слухо-зрительного восприятия, однако необходимо не менее двух в неделю. Примеры индивидуальных занятий в приложении 6.

Задачей групповых занятий выступает формирование разговорной речи, навыков умения вступать в диалог и вести его на слуховой и слухо-зрительной основе. Преимущество групповых занятий состоит в том, что учащиеся получают возможность прислушиваться к разным манерам речи, голосам других говорящих. Примеры групповых занятий в приложении 7.

Содержание каждого занятия определяется с учетом речевого развития учащихся, возраста и возрастных особенностей, условий учреждения, в котором они проходят обучение.

Таким образом, очевидна необходимость переноса акцента в работе учителя-логопеда по развитию лексического строя речи слабослышащих обучающихся с планирования конкретных тематических разделов, на учет особых образовательных потребностей в процессе пополнении лексикона, и привлечение междисциплинарной команды специалистов к решению вопросов активизации и расширения словарного запаса данной категории обучающихся в условиях реализации АООП НОО.

### **Выводы к 2 главе**

Нами был проведен эксперимент по исследованию лексики у слабослышащих младших школьников.

В результате исследования выявили, что у слабослышащих детей имеется специфика лексического строя речи. Имеют место и количественные отклонения, так низкий уровень развития лексического строя речи констатирован у 72,6 %, ниже среднего – у 27,4%. Полученные результаты подчеркива-

ли необходимость проведения логопедической работы по развитию лексики слабослышащих младших школьников, основные направления которой были предложены нами в контексте реализации АООП НОО.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение особенностей лексики слабослышащих детей – одно из самых актуальных направлений коррекционной работы с учащимися данной группы. Оно позволяет применять возможности комплексного подхода к формированию и совершенствованию лексической системы.

Слово – это важнейшая языковая единица, служащая для обозначения предметов, процессов, качеств и свойств. Работа над ним важна в общей системе развития речи, а главным свойством слова выступает значение. Понимание разнообразия значений формируется у человека много лет, а потому важно ознакомить ребенка с различными значениями, чтобы он получил возможность семантически точно использовать слова.

Развитие умения использовать слова в точном соответствии контексту и речевой ситуации позволяет формированию навыков свободного выбора языковых средств при выстраивании высказывания, а также свободного использования слов и их связки по смыслу. Умение понимать значение дает возможности осознанного владения языком, обогащения речи, роста словесной культуры.

Центральной задачей логопедической работы выступает помощь слабослышащим младшим школьникам в устранении недостатков речи. Кроме того, работа призвана приблизить уровень практического владения лексикой к норме, а именно – дать возможность детям пользоваться речью как средством общения. Важным условием является подготовка сознательного использования слов в самостоятельной речи, поэтому работа подразумевает исключение нормативного накопления слов.

Развитие лексики обеспечивается при условии целенаправленной, систематической, дифференцированной логопедической работы.

Мы провели исследование лексики у слабослышащих младших школьников. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Белгородская коррекционная общеобра-

зовательная школа-интернат №23» г. Белгород. Участниками исследования выступило 15 детей, из них 5 учащихся - 2 класса, 5 учеников – 3 класса и 5 учащихся - 4 класса с системным недоразвитием речи, обусловленном двусторонней хронической сенсоневральной тугоухостью, состояние после КИ.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы: у слабослышащих младших школьников имеют место количественные и качественные особенности лексики. Детальный анализ результатов ответов детей по исследованию объема и качества номинативного словаря по основным лексическим темам показал, что дети владеют номинативным словарем на ниже среднего и низком уровне.

Выполнение задания на подбор синонимов и антонимов продемонстрировало отсутствие умения выделить существенные семантические признаки в значении слов а, значит, сравнить значение слов на основе единого семантического признака. Объяснение значений слов показало, что слабослышащие дети не справляются с заданием.

Полученные в результате исследования данные позволили сделать вывод о необходимости осуществления логопедической помощи по развитию лексики у слабослышащих младших школьников.

Основные направления логопедического воздействия по развитию лексического строя речи были разработаны с учетом структуры АООП НОО и требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Они учитывают необходимость междисциплинарного контакта всех участников образовательной деятельности.

Обозначенная цель исследования, поставленные задачи были решены, а гипотеза доказана.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: 2002. – 200 с. 1
2. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика [Текст] / Л.В. Андреева. – Академия, 2005. – 572 с.
3. Аннушкин, В.И. Язык и жизнь [Текст] / В.И. Аннушкин // Русская речь. – 2011. - №3. – С. 124 – 127. 2
4. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р.М. Боскис. – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с. 3
5. Вахтеров, В.П. О новой педагогике [Текст] / В.П. Вахтеров. – М.: Карпуз, 2008. – 224 с. 4
6. Виноградов, В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Изд-во Наука, 2006. – 562 с. 5
7. Виноградов, В.В. Русский язык [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: 2006. – 785 с. 6
8. Власова, Т.М. Фонетическая ритмика [Текст] / Т.М. Власова. – Владос, 1996. – 240 с.
9. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Академия, 2016. – 520 с. 7
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – Спб.: Детство-Пресс, 2007. – 570 с. 8
11. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса [Текст]: дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев. – М.: КомКнига, 2005. – 316 с. 9
12. Голуб, И.Б. Современный русский язык [Текст] / М.А. Теленкова, Д.Э. Розенталь – М.: Изд-во Айрис-пресс, 2010. – 446 с. 10
13. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т.Б. Епифанцева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 576 с. 11
14. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: книга для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2003. – 112 с. 12

15. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с. 13
16. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово [Текст]: Избранные труды / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
17. Залевская, А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование [Текст] / А.А. Залевская. – Воронеж: Изд-во Воронеж, 1990. – 205 с.
18. Запорожец, А.В. Развитие рассуждений у ребёнка младшего школьного возраста [Текст] / А.В. Запорожцев, Г.Д. Луков. – Екб.: 2000. – 154 с. 14
19. Зикеев, А.Г. Развитие речи слабослышащих детей. Грамматика русского языка [Текст]: учебное пособие / А.Г. Зикеев. – М.: изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 248 с. 15
20. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. – М.: Академия 2007 200 с. 16
21. Зикеева, А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся [Текст] / А.Г. Зикеев. – М.: Академия, 2007. – 200 с. 17
22. Козлов, М. Я Детская сурдоаудиология [Текст] / М.Я. Козлов, А. Л. Левин. – М.: Медицина, 2000. – 223 с. 18
23. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. – Екб.: У-Фактория, 2006. – 252 с. 19
24. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих [Текст]: учебное пособие / К.В. Комаров. – М.: Изд. дом ОНИКС, 2005. – 223 с. 20
25. Конигсмарк, Б.В. Генетические и метаболические нарушения слуха [Текст] / Б.В. Конигсмарк, Р.Д. Горлин. – М.: 2002. – 424 с. 21

- 26.Коровин, К.Г. Книга для учителей школы слабослышащих: Обучение рус. яз., чтению, произношению [Текст] / К.Г. Коровин, И.М. Гилевич, Н.Ю. Донская. – М.: Просвещение, 1995. – 160 с. 22
- 27.Коровин, К.Г. Усвоение основных грамматических понятий учащимися старших классов школы слабослышащих [Текст] / К.Г. Коровин. – М.: Педагогика, 2002. – 94 с. 23
- 28.Королева, И.В. Помощь детям с нарушением слуха [Текст]: Руководство для родителей и специалистов / И.В. Королева. – КАРО, 2016. – 304 с.
- 29.Королева, И.В. Учусь слушать и говорить [Текст]: Комплект пособий / И.В. Королева. – КАРО, 2014. – 752 с.
- 30.Королева, И.В. Учусь слушать и говорить играя. Сборник игр для развития слухового восприятия и устной речи у детей с кохлеарными имплантатами [Текст] / И.В. Королева. – КАРО, 2014. – 88 с.
- 31.Красильникова, О.А. Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников [Текст]: учебно-методическое пособие /О.А. Красильникова, Г.А. Киреева. КАРО, 2005. – 176 с.
- 32.Кузьмичева, Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся [Текст] / Е.П. Кузьмичева. – М.: 1991. – 160 с.
- 33.Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 2002. – 256 с. 24
- 34.Ладыженская, Т.А. Характеристика связной речи детей [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1980. – 310 с. 25
- 35.Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи у детей [Текст] / Р.И. Лалаева. – Спб.: 2006. – 241 с. 26
- 36.Леонгард, Э.И. Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард [Текст] / Э.И. Леонгард, Е. В. Самсонова, Е.В. Иванова. – М.: Теревинф, 2009. – 144 с. 27

37. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста [Текст] / А.Н. Леонтьев; под ред. А.В. Запорожца. – М.: 1995. – 144 с. 28
38. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с. 29
39. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: 2006. – 320 с. 30
40. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст]: учеб. пособие для студентов / М.Р. Львов. – 2006. – 431 с. 31
41. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников [Текст] / М.Р. Львов. – М.: 1997. – М.: Просвещение, 2004. – 176 с. 32
42. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути её развития [Текст] / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2004. – 178 с. 33
43. Методика обучения русскому языку в школе для глухих детей [Текст]/ под ред. Л.М. Быковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 400 с. 34
44. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [Текст] / Л.П. Назарова. – Владос, 2001. – 288 с.
45. Нейман, Л.В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.В. Нейман, М.Р. Богомильский; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с. 35
46. Никашина, Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи [Текст]: научная сессия по вопросам дефектологии / Н.А. Никашина. – М.: 1962. – 166 с. 36
47. Никитина, М.И. Сурдопедагогика [Текст] / М.И. Никитина. – М.: Просвещение, 2001. – 240 с.
48. Никитина, М.И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей [Текст]/ М.И. Никитина. – М.: Владос, 2006. – 144 с.

49. Никитина, М.И. Чтение и развитие речи [Текст] / М.И. Никитина. – М.: КАРО, 2006. – 160 с.
50. Пелымская, И.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом [Текст] / И.В. Пелымская. – М.: изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 223 с. 37
51. Плотникова, С.В. Развитие лексикона ребенка [Текст] / С.В. Плотникова. – Флинта: 2011. – 12 с. 38
52. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400 с. 39
53. Правдина, О.В. Логопедия [Текст]: учебник для студентов / О.В. Правдина. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с. 40
54. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для воспитателя дет. сада; под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с. 41
55. Рау, Ф.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих [Текст] / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
56. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми [Текст] / В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 1994. – 344 с. 42
57. Смирницкий, А.И. К вопросу о слове [Текст]: труды Института языкознания / А.И. Смирницкий. – М.: 2002. – 430 с. 43
58. Тарасов, Д. И. Тугоухость у детей [Текст] / Д.И. Тарасов, А.Н. Наседкин. – М.: 1984. – 240 с. 44
59. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст]: книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. – Новосибирск: Дет. лит., 1994. – 424 с. 45
60. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания [Текст]: Том I / К.Д. Ушинский. – М.: 2004. – 576 с. 46
61. Феклистова, С.Н. Основы методики слуховой работы [Текст] / С.Н. Феклистова. – Мн.: БГПУ, 2004. – 52 с. 47

62. Феклистова, С.Н. Развитие слухового восприятия речи слабослышащих учащихся в условиях интегрированного обучения и воспитания [Текст] / С.Н. Феклистова. – Мн.: БГПУ, 2008. – 69 с. 48
63. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст]: учебное пособие для студентов / Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с. 49
64. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: книга для логопеда / Т.Б. Филичева. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 224 с. 50
65. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. На материале ошибок школьника [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: Высшая школа, 2002. – 800 с. 51
66. Черкасова, Е.Л. Речь детей с заболеваниями лор-органов [Текст] / Е.Л. Черкасова. – Национальный книжный центр, 2017. – 72 с.
67. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: учебное пособие для логопедов / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2009. – 240 с. 52
68. Шанский, Н.М. Современный русский язык [Текст] / Н.М. Шанский, В.В. Иванов. – М.: Просвещение, 2007. – 192 с. 53
69. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики [Текст] / А.М. Шахнарович. – Институт языкознания РАН, 1999. – 165 с. 54
70. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст]: учебное пособие / Н.Х. Швачкин. – М.: Лабринт, 2004. – 330 с. 55
71. Щёголева, Г.С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.С. Щёголова – М., 1984. – 270 с. 56
72. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 168 с. 57

73. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] / Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: [сайт] ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/01/ФГОС-ОВЗ-24-12-2014-после-редакторов.pdf>
74. Федеральные государственные образовательные стандарты: [сайт] Министерство образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы?keywords=114>

**Требования к условиям реализации АООП НОО для слабослышащих младших школьников**

<b>Требования</b>	<b>Задачи</b>
Требования к кадровым условиям	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Инженер, имеющий соответствующую квалификацию, настраивает электро-акустические аппараты;</li> <li>2. Консультации специалистов медицинских и других организаций, которые не включены в штатное расписание (врач-сурдолог, психиатр, невропатолог, офтальмолог);</li> <li>3. Проведение дополнительных обследований и получение медицинских заключений о состоянии здоровья обучающихся;</li> <li>4. Подбор технических средств коррекции (слуховые аппараты и кохлеарные импланты).</li> </ol>
Требования к материально-техническим условиям	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. наличие текстовой информации;</li> <li>2. дублирование звуковой справочной информации о расписании учебных занятий визуальной;</li> <li>3. обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации;</li> <li>4. учебные кабинеты оборудуются звукоусиливающей аппаратурой, способствующей развитию слухового восприятия обучающихся;</li> <li>5. наличие приборов для исследования слуха – тональный и речевой аудиометры;</li> <li>6. специальные места для хранения зарядных устройств и батареек для слуховых аппаратов;</li> <li>7. компьютерные программы для работы над произношением, зеркало в кабинетах для коррекционной работы.</li> </ol>
Требования к условиям организации рабочего места	Расположение в классных помещениях парт полукругом, чтобы дети могли всегда держать в поле зрения педагога, иметь возможность воспринимать информацию слухозрительно и на слух, видеть фон за педагогом.
Требования к специальным учебникам	Обучение осуществляется по специальным учебникам, рабочим тетрадям, дидактическим материалам, компьютерному инструменту, предназначенным специально для слабослышащих.

## Приложение 2

## Таблица 2.10.

**Модель психолого-педагогического сопровождения слабослышащих младших школьников**

Специалист/участник сопровождения	Задачи
Учитель-логопед	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Коррекция звукопроизношения;</li> <li>2. Коррекция фонематического слуха;</li> <li>3. Формирование грамматического строя языка.</li> </ol>
Сурдопедагог	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Расширение слухового поля;</li> <li>2. Формирование навыка тонких слуховых дифференцировок;</li> <li>3. Формирование навыка восприятия речи в условиях акустических помех.</li> </ol>
Учитель начальных классов	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определение форм подачи материала;</li> <li>2. Определение расстояния, с которого предъявляется речевой материал на уроке;</li> <li>3. Особенности предъявления инструкций;</li> <li>4. Определение мер помощи слабослышающему ребенку.</li> </ol>
Психолог	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. адаптация слабослышащего ребенка к школе;</li> <li>2. развитие слуховой памяти и слухового внимания.</li> </ol>
Родители/законные представители	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. закрепление навыков восприятия и продуцирования речи;</li> <li>2. применение полученных речевых навыков в жизни.</li> </ol>

**Примеры упражнений в специальных условиях**

1. В комфортных акустических и позиционных условиях, когда слуховая тренировка проходит в тишине, а учитель-логопед произносит речевой материал, находясь напротив ребенка, «лицом к лицу»;
2. в специально осложненных условиях при наличии маскирующих шумов и разнообразных позициях говорящего (в профиль, за спиной, в процессе хождения по кабинету);
3. в комфортных акустических условиях, но при наличии нескольких поочередно говорящих людей, то есть в условии полилога.

## Задания на подбор синонимов, антонимов, подбор к родовому понятию ВИДОВЫХ

### Упражнения на подбор синонимов:

1. Учитель-логопед называет слово, а ученик должен сказать по-другому (подобрать синоним):

птичка (птаха, пичужка, пичуга)

печальный (грустный, унылый, тоскливый)

красный (румяный, алый, багряный, пурпурный, рубиновый)

делать (мастерить, сооружать, творить, создавать)

2. Учитель-логопед называет учащемуся ряд слов, из которых ученик должен назвать только синонимы.

3. Учитель-логопед называет слово, а ученик должен из ряда слов выбрать только синонимы к заданному слову.

### Упражнения на подбор антонимов:

1. Учитель-логопед предоставляет ребенку мешочек с картинками. Ученик все предоставленные картинки должен разбить на пары – антонимы.

2. Слова нужно списать, заменяя имя прилагательное антонимом.

ледяной–

новый –

умный –

трудный –

сильный –

горячий –

3. Ученику (группе учеников) даются сигнальные карточки в виде плюса и минуса. Учитель-логопед зачитывает предложения. Если по смыслу оно верное, ребенок поднимает «плюс», если нет – «минус»:

Днём светло, а ночью темно. +

Камень лёгкий, а пух тяжёлый. -

Отец пожилой, а сын молодой. +

Дедушка молодой, а внук старый. -

Буратино грустный, а Пьеро весёлый. -

Самолёт летит быстро, а воробей медленно. +

Работать тяжело, а отдыхать легко. +

Мир разрушает, а война строит. -

Трус побеждает, а храбрец отступает. -

После учитель-логопед просит назвать антонимы из предложений.

#### **Упражнения на подбор к родовому понятия видовых:**

4. Подбор к слову, обозначающему родовое понятие, слова с видовым значением (какие фрукты растут в саду?; назовите перелетных птиц; какие продукты продают в продовольственном магазине?);
5. Подведение слов видового значения под родовое на звание (туфли, сапоги, сандалии; берет, панама, шляпа);
6. Обобщение через противопоставление (ласточка – птица, а бабочка? платье – одежда, а туфли?);
7. Составление словосочетаний и предложений со словами, обозначающими видовые и родовые понятия.
8. Особое внимание уделяется семантизации лексики (раскрытию смысловой стороны слова).

### Работа над диалогической речью

Упражнения в употреблении диалогических форм речи играют большую роль в успешном развитии речевого общения, в осуществлении самостоятельных контактов слабослышащих детей с окружающими людьми. Чтобы научить учащихся словесному общению, необходимо совершенствовать умение слушать и понимать диалогическую речь, ставить перед детьми цель – запомнить содержание того или иного разговора, реплики, вопроса и ответа на него. Эта задача достаточно сложная для слабослышащих детей, и реализация ее требует определенной последовательности:

- 1) повторение реплик учителя или одноклассников на уроке (“Повтори, что я сказала”; “Повтори, что сказала Аня”);
- 2) повторение того, что было сказано вчера (“Что сказал папа?”; “Что ответила мама?”; “О чем говорила Аня?”);
- 3) запоминание и повторение того, что будет говорить то или иное лицо (“Запомни, о чем будет завтра говорить брат”; “Запомни, о чем утром будет спрашивать отец”; “Запомни свой ответ”);
- 4) создание наглядных или словесных ситуаций, которые побуждали бы учащихся к тем или иным высказываниям: Где мел? Где губка? и т.п.

Вопросы учащихся обязательно должны быть мотивированы необходимостью выполнить это или иное задание (мел требуется для того, чтобы записать задание; губка нужна для того, чтобы вытереть доску); придумывание реплики к заданной ситуации, например: “К тебе во дворе подошел человек. Он спросил, как пройти к директору школы. Как ты ему ответишь?”; “Ты приехал в незнакомый город на автобусе. Тебе нужно через два часа уехать на поезде. О чем ты спросишь прохожего?”

Наиболее целесообразной для обучения диалогу слабослышащих детей является их группировка по признаку особенностей соединения парных реплик (21):

- 1) вопросо-ответные единства;

- 2) сообщение — вопрос (ответ);
- 3) сообщение—сообщение;
- 4) побуждение к действию — вопрос (ответ);
- 5) побуждение к действию — альтернативная реакция (согласие или отказ).

Включение в речь и специальная отработка таких диалогических единств постепенно способствуют овладению основными структурными компонентами, из которых комбинируются диалог, беседа в зависимости от темы и ситуации, в которых они протекают. Предусматривается развитие диалогической речи на уроках, структура и методика проведения которых определяется способом группировки языкового материала для занятий. Во-первых, выделяется тип уроков развития речи, на которых ни отобран и систематизирован по функционально-структурному принципу (овладение диалогической речью на таких уроках связано с усвоением синтаксических конструкций и выражаемых ими смысловых отношений). Во-вторых, предусматривается проведение уроков, на которых языковой материал сгруппирован по коммуникативно-тематическому принципу (обучение диалогу ведется в форме бесед на образовательно-воспитательные темы). В начале каждого урока развития устной речи проводятся краткие беседы типа речевых зарядок. Важным участком работы над диалогической речью являются внеклассные занятия по ее развитию.

На уроках, где материал подобран в соответствии с задачей усвоения синтаксических конструкций, к диалогу переходят от повествовательных предложений, составляемых вслед за использованием побудительных фраз (Повесь картину на стену! — Вова повесил картину на стену.— Куда Вова повесил картину?— Вова повесил картину на стену.— На стену).

Тренировочные упражнения разнообразны: построение диалога по аналогии с образцом, дополнение его репликой, подбор парных реплик из числа предложенных, вставка в диалог пропущенной реплики (также из числа предложенных), придумывание пропущенной реплики, продолжение диалога

(по его началу), составление диалога по заданной ситуации, трансформация его по различным заданиям (например, изменить время или место действия) и т. д. Следует также использовать диалоги по воображаемой ситуации, инсценировке или построенные в форме игр (21).

Уроки, проводимые на тематически сгруппированном материале, включают в себя разные по форме и содержанию беседы, в процессе которых развивается и диалогическая и монологическая речь. Важной задачей таких уроков-бесед является систематизация той информации, которую учащиеся уже имеют для разговора, побуждение их к выражению оценок, личного отношения к обсуждаемой теме, активизация речевого запаса. В этих беседах активная роль принадлежит учителю, однако постепенно ориентируясь на образцы его речи, учащиеся сами начинают ставить вопросы, в том числе уточняющие предыдущие реплики учителя. Поэтому особую ценность представляют такие темы, содержание которых обусловлено индивидуальным опытом детей (самостоятельное чтение, выходной день, события в семье, каникулы, занятия в кружках и пр.).

Краткие беседы позволяют закреплять и совершенствовать приобретаемые на уроках речевые навыки и умения в условиях естественной коммуникации; они дают возможность выявить самостоятельно приобретаемый слабослышащими детьми словарь; они позволяют вводить в речь учащихся «лексическим путем», т. е. вне системы моделей, ряд конструкций, фразеологических оборотов, характерных для разговорной речи, но не укладываемых в методическую систему (24).

## Пример индивидуального занятия со слабослышащим младшим школьником

**Тема занятия:** «Овощи»

**Цель:** расширять активный словарь ребенка по теме «Овощи».

**Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:*

1. учить ребенка самостоятельно называть овощи;
2. закрепить умение сообщать о выполненном действии;
3. закрепление геометрических фигур; развитие логического мышления, памяти.
4. формирование понятия «овощи»;
5. обогащение словаря: лук, баклажан, тыква, огурец, помидор, капуста, картошка, чеснок, морковка.

*Коррекционно-развивающие:*

1. совершенствовать зрительное восприятие геометрических фигур и соотнесение их с овощами.

*Коррекционно-воспитательные:*

1. воспитывать интерес к занятиям, желание говорить;
2. закреплять умение слушать, понимать и выполнять словесные инструкции;
3. воспитывать толерантность;
4. развивать самооценку.

**Оборудование:** картинки: овощной отдел в магазине, тарелка. Овощи: баклажан, капуста, картофель, морковь, редиска, тыква, помидор, чеснок. Геометрические фигуры: круг, овал, треугольник, цилиндр.

**План занятия:**

1. организационный момент
2. основная часть урока
3. организационное окончание урока

## Ход занятия

### I. Организационный момент:

- Надень наушники, включи аппарат.
- Я надел наушники и включил аппарат.
- Здравствуй!
- Здравствуйте, ....
- ты слышишь хорошо или плохо?
- Я слышу ...
- Что ты сейчас будешь делать?
- Я буду слушать и говорить.
- Еще ты будешь отвечать на вопросы, выполнять поручения, играть.
- Еще я буду отвечать на вопросы, выполнять поручения, играть.
- у тебя хорошее настроение?
- Да. (Нет.)

### II. Основная часть:



1. Что изображено на картинке? (магазин)
2. Перед нами мебельный отдел? (нет)  
посудный отдел? (нет)  
овощной отдел? (да)
3. Что продают в овощном отделе, покажи и назови (тыква, морковь, огурцы, помидоры, картошка, цветная капуста)
4. Назови одним словом (овощи)

## 2. «Отгадай по описанию»

Отгадай, о каком овоще я расскажу, и покажи его:

- Круглая, пузатая, оранжевая, растет на грядке ....
- Красный, круглый, спелый, сочный....
- Зеленый, длинный, хрустящий, растет на грядке...
- Фиолетовый, длинный, блестящий....
- Круглая, зеленая, много «одежек» ...
- Овальная, коричневая, много глазков ....
- Сто одежек, кто его раздевает плачет ...

## 3. «Найди пару»

1. Найди пару каждому овощу. (редиска (1), огурцы, капуста (2), помидоры, чеснок (2), баклажаны, картошка (1)).
2. Назови овощи, которые остались без пары.
3. Назови одним словом.

## 4. Динамическая пауза

Мы капусту рубим-рубим, (размашистые движения руками, как топором)

Мы капусту мнем-мнем, («мнут капусту»)

Мы капусту солим-солим, («берут» щепотку соли и «солят»)

Мы капусту жмем-жмем. (сгибания и разгибания кистей рук)

## 5. «Узнай форму предмета»

1. Назови каждый овощ, изображенный на картинке (Морковь, тыква, баклажан, огурец, капуста).
2. Посмотри, на какую геометрическую фигуру похож овощ (треугольник, круг, овал, цилиндр)?
3. Соедини линиями овощ и фигуру, на которую он похож.

## 6. «Блюдо с овощами»

1. Положи (нарисуй) овощи, которые хозяйка принесла с базара. Раскрась блюдо.
2. Назови, что ты нарисовал
3. Как, одним словом можно их назвать?

## III. Организационное окончание урока

Что мы делали сегодня? На какую геометрическую фигуру похожа тыква, редиска? Из каких овощей можно приготовить суп?

## Пример группового занятия со слабослышащими младшими школьниками

**Тема занятия:** «Домашние животные»

**Цель:** расширять активный словарь детей по теме «Домашние животные».

**Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:*

6. учить детей самостоятельно называть домашних животных и их действия по картинке;
7. понимать смысл прочитанного предложения;
8. закрепить умение сообщать о выполненном действии;
9. упражнять в построении фраз типа: «существительное + глагол», «сущ. + глагол + сущ.».

*Коррекционно-развивающие:*

2. совершенствовать целостность зрительного восприятия через складывание разрезных картинок и сличение контура изображённого с образцом.

*Коррекционно-воспитательные:*

5. воспитывать интерес к занятиям, желание говорить;
6. закреплять умение слушать, понимать и выполнять словесные инструкции;
7. воспитывать толерантность;
8. развивать самооценку.

**Оборудование:** картина: «Во дворе животные», картинки с изображением животных и их действий – Собака лает. Корова ест траву. Кошка пьёт молоко. Лошадь бежит. Разрезные картинки по количеству детей, зашумлённые изображения по количеству детей, разрезанные таблички с фразами по количеству детей.

**Речевой материал:** Домашние животные, кошка пьёт молоко, корова ест траву, собака лает, лошадь бежит. Покажи кошку, покажи корову, покажи собаку, покажи лошадь. Я показал (а) ... .

**План занятия:**

1. Организационный момент
2. Основная часть
3. Заключительная часть

**Ход занятия:****I. Организационный момент:**

- Ребята, привет!
- привет.

Учитель-логопед здоровается с каждым ребёнком по очереди:

- Ваня, привет!
- Тётя Оля, привет!

Учитель-логопед называет имена детей за экраном. Дети, услышав своё имя, садятся на места.

- Ребята, что будем делать?
- Будем заниматься. Будем говорить хорошо.

**II. Основная часть:****1. «Назови домашних животных».**

Учитель-логопед, указывая на надпись, просит детей назвать домашних животных.

Дети называют домашних животных по очереди.

**2. «Покажи».**

Учитель-логопед помещает на доску картину: «Во дворе животные».

- Ребята, посмотрите, вот животные. Картина называется «Во дворе животные».

Дети сопряжено с учителем-логопедом читают название картины.

- Будем играть. Кто первый? Настя, выходи. Покажи кошку (на слух, без таблички).

Ребенок находит животного и называет:

- Вот кошка. Я показал (а) кошку.

Так, с каждым ребёнком.

- хорошо, молодцы!

**3. «Кто? Что делает?»**

Учитель-логопед размещает картинки с изображением животных и их действий на доске. Спрашивает:

- Посмотрите, кто это? Что они делают?

Учитель-логопед читает фразы сначала сопряжено с детьми, а затем просит каждого ребёнка произнести по фразе.

- Кто это?
- лошадь.
- Что делает лошадь?
- Вместе: Лошадь бежит. Ваня, что делает лошадь?
- Лошадь бежит.

Так, с остальными фразами.

**4. Дидактич. Игра «Что не так?»**

Учитель-логопед просит детей закрыть глаза. Меняет надписи под картинками.

- Откройте глаза. Посмотрите, что не так?

Дети поднимают руки и исправляют ошибки.

Учитель-логопед, показывая на исправленную ошибку, спрашивает каждый раз у детей:

- Собака лает? Правильно?

- Да!

- Молодцы, внимательные!

**Динамическая пауза:** «Угадай, кто кричит?». «Вот идёт коровушка»

- Вот идёт коровушка, (ходьба на месте)

Рогатая головушка. (ладони к голове – изображаем рога)

«Нас, коровка, не бодай, (присесть, погрозить пальцем)

Молока детишкам дай! (движения руками как при дойке)

Ты бродила по лугам,

По озерным берегам, (ходьба с высоким подниманием ног)

После дойки вечерком,

Угости нас молочком!» (присесть, руки вперёд, к груди)

5. «Собери картинку»

Учитель-логопед раздаёт детям разрезные картинки с изображением домашних животных.

- Собери картинку.

Дети собирают картинки.

- Ваня, кто у тебя?

- Лошадь.

Учитель-логопед спрашивает у каждого ребёнка.

6. «Собери фразу правильно»

Учитель-логопед раздаёт детям разрезанные таблички. Указывая на картинки на доске, просит собрать фразы правильно.

- Ребята, подумайте и соберите фразу: Кто это? Что делает?

Дети начинают подбирать слова.

Учитель-логопед подходит к каждому ребёнку и с помощью вопросов помогает сложить фразы верно.

Учитель-логопед проверяет правильность выполнения задания. Спрашивает у каждого ребёнка по одной фразе.

- Ваня, что у тебя?

- Кошка пьёт молоко.

- Молодцы, ребята!

7. «Угадай и обведи»

Учитель-логопед раздаёт детям зашумлённые изображения и фломастеры.

- Обведи животное.

Дети обводят.

- Ребята, кто это получился? Педагог спрашивает у каждого ребёнка, показывая образец для выбора животного.

- это собака.

- Молодцы, ребята!

III. Заключительная часть

- Ребята, что мы делали?

- Мы занимались. Мы говорили.

- Мы говорили о домашних животных. Говорили хорошо.

Учитель-логопед раздаёт детям смайлики и каждому ребёнку объясняет, за что похвалил.

- Встаньте.

После занятия учитель-логопед раздаёт детям по раскраске с изображением одного из животных.

Дети выходят из класса и раскрашивают картинки.