

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Дека Виталия Константиновна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Формирование лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников  
в условия инклюзивного образования

Направление подготовки/специальность 44.04.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент О.Л. Беляева

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Л.А. Брюховских

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель к.п.н., доцент О.Л. Беляева

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся Дека В.К

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск 2021г.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретико-методологические основы формирования лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.....	12
1.1. Овладение лексико-грамматической стороной речи детьми в процессе онтогенеза и дизонтогенеза.....	12
1.2. Особенности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.....	23
1.3. Подходы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.....	31
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	45
2.1 Организация констатирующих эксперимента и методика. Констатирующий эксперимент по обследованию особенностей лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников .....	45
2.2. Результаты обследования слабослышащих второклассников на предмет формирования лексико-грамматической стороны речи.....	58
Глава III. Организация работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.....	73
3.1. Программа формирования лексико-грамматической стороны речи.....	73
3.2. Результаты формирующего эксперимента.....	77
Заключение.....	104
Библиография.....	110
Приложения.....	123

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Речь является одним из основных условий психического развития личности, важнейшим фактором становления личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя посредством других людей. Учитывая исключительную значимость речи в плане психического, эмоционального и социального развития индивида, нельзя не признать особенно важным изучение и совершенствование речевых возможностей, необходимых для полноценного взаимодействия с окружающими.

Успешность социализации человека любого возраста немыслима вне речи. Без нее невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Формирование коммуникативных умений продиктовано темпами развития современного общества, что в свою очередь отражено в Федеральном законе от 21.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [103], Государственной программе «Развития образования» [81].

Одним из важнейших направлений развития речи является формирование ее лексико-грамматической стороны. Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания содействует расширению, обогащению и стимуляции словарного запаса (пассивного и активного), развитию грамматических навыков, формированию связной речи.

Формирование лексико-грамматической стороны речи является объективной необходимостью современного образования, целевая направленность которого связывается с формированием личности обучающихся. Результаты обучения достигаются в процессе активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Умение грамотно организовывать лексико-грамматическое высказывание положительно влияет не только на взаимодействие с окружающими, но и на самооценку

обучающихся, ее внутренние характеристики: адекватность представлений о себе и своих возможностях, уверенность в собственных силах, эмоциональную комфортность.

Проблема формирования лексико-грамматической стороны речи в ее практическом плане заявляется многими исследователями. Особенно это касается лиц с ограниченными возможностями здоровья, т.е. лиц, имеющих физический и (или) психический недостаток, который препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. По данным Федеральной службы государственной статистики, на 1 января 2021 года в России проживало 11947000 лиц с ограниченными возможностями здоровья, из них 8816 человек – лица до 18 лет с нарушениями слуха [99].

Жизнь человека, его деятельность требуют постоянной ориентировки в окружающем мире, которая во многом зависит от работы органов чувств – анализаторов человека. Большую часть информации (93 %) люди получают с помощью зрительного анализатора, оставшиеся 7 % – через слух, обоняние, осязание и др. При восприятии окружающего слух во многом дополняет зрение в процессе познания внешнего мира и является ведущим в восприятии речи.

Современная система образования нацелена на реализацию принципа равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих ограниченные возможности здоровья. Совместное (инклюзивное) образование признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование обозначено как обеспечение равного доступа к

образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [103].

Положения об инклюзивном образовании закреплены в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [81]. На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

С 1 сентября 2016 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС ОВЗ) [101]. Данный документ рассматривается как неотъемлемая часть федеральных государственных стандартов общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися с ОВЗ разных вариантов адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (АООП НОО).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в п. 4.4 Приложения № 2 устанавливает, что одной из основных задач реализации содержания предметной области «филология» у слабослышащих и позднооглохших обучающихся младшего школьного возраста является овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что у обучающихся с нарушенным слухом отмечается недостаточное развитие лексико-грамматической стороны речи: бедность и искаженность словарного запаса, ограниченность значений слов, употребляемых в речи (Р.М. Боскис, А.В. Демина, К.Г. Коровин, И.В. Колтуненко, Т.К. Королевская, Е.П. Кузьмичёва, Э.И. Леонгард, А.С. Люкина, М.И. Никитина, Г.Н. Пеннин, Ж.И. Шиф и другие).

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется изучением возможности формирования лексико-грамматической стороны у обучающихся начальных классов с нарушенным слухом (О.Л. Беляева, Л.М. Быкова, А.Г. Зикеев, С.В. Ильюшина, Г.А. Киреева, Б.Д. Корсунская, Л.А. Новосёлов, Ф.Ф. Рау, Е.Г. Речицкая и другие).

На научно-методическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что отмечается недостаточность адаптированных средств формирования лексико-грамматической стороны речи у обучающихся начальных классов с нарушенным слухом (Е.Е. Вишневская, Л.А. Головчиц, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, О.А. Красильникова, Л.П. Назарова, И.А. Шаповал и другие).

В специальной литературе описываются различные подходы к работе, направленной на формирование лексико-грамматической стороны речи у обучающихся начальных классов с нарушенным слухом (О.Л. Беляева, Е.Е. Вишневская, А.Г. Зикеев, Г.А. Киреева, К.В. Комаров, Б.Д. Корсунская, О.А. Красильникова, Е.Г. Речицкая и другие).

Частично данные о состоянии лексико-грамматической стороны речи у обучающихся начальных классов с нарушенным слухом представлены в исследованиях А.В. Деминой (2012 год), Т.С. Зыковой (2011 год), Г.А. Киреевой (2016 год), О.А. Красильникова (2005 год), Э.И. Леонгард (1996 год), Г.Н. Пенин (2006 год). Однако, анализ научных работ показал, что

особенности формирования лексико-грамматической стороны речи у обучающихся начальных классов с нарушенным слухом не являлись предметом самостоятельного исследования.

Теоретический анализ научной литературы и существующей педагогической практики по проблеме исследования позволяет выявить ряд **несоответствий и противоречий** между:

- увеличением процента обучающихся, имеющих нарушения слуха, разработкой и внедрением федеральных государственных образовательных стандартов и отсутствием масштабного внедрения научно-обоснованных методик и технологий в учебно-воспитательный процесс младших школьников с нарушенным слухом;
- указаниями на недостаточную сформированность лексико-грамматической стороны речи у данной категории обучающихся и недостаточной изученностью средств и методов формирования лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников в условиях инклюзивного образования;
- значимостью формирования лексико-грамматической стороны речи у данной категории обучающихся, как фактора успешности социализации в контексте современных требований к выпускнику общеобразовательной школы со стороны общества и государства, с одной стороны, и недостаточностью специальных разработок по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

Исходя из данных несоответствий и противоречий, вытекает **проблема исследования**, которая заключается в изучении сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников, а также составлении программы коррекционной (логопедической) работы по преодолению выявленных трудностей.

**Объектом исследования** выступила лексико-грамматическая сторона речи у слабослышащих второклассников.

**Предметом исследования** является процесс формирования лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников в условиях инклюзивного образования.

Актуальность проблемы обусловила выбор **цели нашего исследования**: формирование лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников посредством реализации разработанной программы коррекционной работы.

В качестве **гипотезы** были выдвинуты предположения о том, что:

- значительное число учеников начальной школы с нарушением слуха не могут самостоятельно сформировать лексико-грамматическую сторону речи на уровне, достаточном для успешного социального контакта. Необходимо специальное педагогическое воздействие, целенаправленное формирование различными приемами и средствами;
- формирование лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников будет более эффективным, если будет разработана и реализована программа коррекционной работы.

В соответствии с поставленной целью, выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.
3. Составить и апробировать программу коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников в условиях инклюзивного образования.

**Методологической и теоретической основой** исследования являлись положения общей и специальной педагогики и психологии:

- концепции сурдопсихологии об особенностях познавательной деятельности лиц с нарушениями слуха (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский,



С.А. Зыков, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и др.);

- современные концепции обучения детей с особыми образовательными потребностями (Е.А. Екжанова, Л.М. Шипицина, Л.Б. Баряева, А.Р. Маллер, А.А. Катаева, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева);

- теоретические основы педагогического образования (И.Я. Лернер, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.);

- теория индивидуализации и дифференциации обучения (А.А. Бударный, Т.Д. Глейзер, А.Ж. Жафяров, Е.А. Жеребятъева, Е.С. Рабунский, И.С. Якиманская и др.);

- концепция личностно-ориентированного гуманистического подхода к обучению и развитию (Н.В. Борисова, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

- теория использования наглядных средств обучения (Ю.К. Бабанский, И.А. Витухина, Л.В. Занков, Я.А. Коменский, Т.К. Стуре и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

Теоретические: анализ педагогической, психологической литературы по проблеме исследования;

Эмпирические: анализ психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент и контрольный эксперимент;

Статистические: качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования;

**Научная новизна.** В результате проведенного исследования:

- выявлены специфические особенности и разработаны критерии оценки лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников;

- составлена и апробирована программа коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что определена общая стратегия исследования особенностей лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников, а также составлена и апробирована программа коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников. Данная программа может быть использованы в работе практическими педагогами, работающими с детьми рассматриваемой категории.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе МАОУ «Средняя школа № 17» г. Красноярск. В нем приняли участие 10 обучающихся в возрасте 8-9 лет с нарушениями слуха.

Исследование проводилось в течение 2019-2021 годов в три этапа:

На I этапе исследования (сентябрь 2019 г. – сентябрь 2020г.) проводилось изучение психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определялась целевая установка задач, разрабатывалась рабочая гипотеза, определялись исходные теоретические положения, база исследования.

На II этапе (сентябрь 2020 г.) было организовано исследование, в течение которого проводился констатирующий эксперимент.

На III этапе (октябрь 2020 г. – май 2021 г.) были проведены формирующий и контрольный эксперименты, обобщены полученные

материалы по количественному и качественному анализу результатов исследования, уточнены выводы и оформлен текст работы.

**Апробация результатов** исследования осуществлялась через:

- участие в конференциях
- публикацию основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов
- презентацию основных положений и результатов исследования на заседаниях школьных педагогических советов;
- педагогическую деятельность МАОУ «Средняя школа № 17» г. Красноярска.

**Структура и объем магистерской диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и 3 приложений.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ВТОРОКЛАССНИКОВ

## 1.1. Овладение лексико-грамматической стороной речи детьми в процессе онтогенеза и дизонтогенеза

Общеизвестно, что речь ребенка является результатом формирования и развития. Как верно подчеркнул Н.Х. Швачкин, онтогенез речи – процесс становления и развития речи отдельного индивида [111, с. 60]. Данная точка зрения характеризует речевой онтогенез в широком понимании. Если рассматривать анализируемый термин в более узкой трактовке, то он означает определенный период развития речи ребенка, начинающийся с момента появления в речи первых слов и длящийся до периода установления развернутой фразовой речи. основополагающим критерием развития речи ребенка Д.Б. Эльконин предложил считать умение оперировать предложениями в процессе речевого общения [114, с. 115].

Исследованиям речевого онтогенеза посвящено значительное число научных работ, в которых разработаны разнообразные подходы к периодизации речевого развития, которые различаются как числом выделяемых этапов, так и их различными возрастными границами. Рассмотрим наиболее распространенные теории речевого онтогенеза.

С точки зрения Г.Л. Розенгард-Пупко речевой онтогенез представляет собой два этапа: до двухлетнего возраста идет подготовительный этап, на смену которому постепенно приходит этап самостоятельного оформления речи [90, с. 41].

В свою очередь, А.Н. Леонтьев пришел к выводу о существовании четырех этапов речевого онтогенеза:

- от рождения до 1 года: подготовительный этап;

- от 1 года до 3 лет: преддошкольный этап, или этап первоначального овладения языком:
- от 3 до 7 лет: дошкольный этап;
- от 7 до 17 лет: школьный [61, с. 157].

Как отмечает А.Н. Леонтьев, на первом этапе у ребенка создаются предпосылки для овладения компонентами языковой системы. В первые недели своей жизни ребенок обращает внимание на окружающие звуки, начинает вслушиваться в них, реагирует на голоса окружающих людей. В первые два месяца ребенок начинает реагировать на интонационные особенности речи окружающих. В два месяца ребенок начинает гулить, а в три-четыре месяца – лепетать. Начиная с пятимесячного возраста ребенок предпринимает попытки подражать взрослым в артикулирование, а с шести месяцев – отмечается появление слогов. Шестимесячный ребенок способен определить звук и соотнести его с предметом или действием, его издающим. В дальнейшем ребенок начинает повторять разнообразные звуковые сочетания, слоги, простые слова, охотно и активно общается с окружающими [61, с. 158].

Анализируя второй этап речевого онтогенеза, А.Н. Леонтьев указывает на способность ребенка воспринимать и повторять за взрослыми сначала простые, затем – более сложные по структуре слова. Безусловно, на этом этапе речь ребенка характеризуется искажением фонем, их заменами и смещениями. В возрасте полутора лет ребенок уже способен воспринимать на слух предлагаемые ему инструкции и выполнять просьбы. В возрасте от двух до трех лет словарный запас ребенка активно пополняется и расширяется, он способен оперировать простыми грамматическими категориями, говорить простыми фразами и связывать отдельные слова в цельные предложения. Двухлетний ребенок способен верно употреблять слова в единственном и множественном числе и верно использовать

окончания слов. Однако, на этом этапе ребенок лучше понимает речь, чем может высказаться [61, с. 160].

Рассматривая третий этап речевого онтогенеза, А.Н. Леонтьев особый акцент делает на росте словарного запаса ребенка, который к 4-6 годам достигает 3000-4000 слов. В этот возрастной период ребенок понимает значение слов, употребляет распространенные предложения, говорит связно и грамматически точно. В возрасте 4-5 лет имеет место детское словотворчество, когда ребенок активно и охотно постигает закономерности и правила языка. Речь ребенка старшего дошкольного возраста логична, при ответе на поставленный вопрос, он говорит полно и четко. В этот период ребенок способен выстраивать монолог, например, при самостоятельном пересказе сказок, рассказов. Ребенок способен контролировать как свою речь, так и речь окружающих его людей. Конец третьего этапа речевого онтогенеза ознаменован полным формированием правильного звукопроизношения, сформированностью фонетико-фонематических процессов [61, с. 160].

Четвертый этап речевого онтогенеза, по мнению А.Н. Леонтьева, отличается сознательным усвоением речи. Школьник осваивает звуковой анализ слов, усваивает грамматические правила родного языка. Происходит формирование письменной речи. Речевые навыки, приобретенные ребенком в дошкольный период, совершенствуются и расширяются [61, с. 162].

Академик А.Н. Гвоздев, уделивший изучению детской речи очень большое внимание, в основу периодизации речевого развития положил такой критерий, как появление в речи частей речи и грамматических категорий. Исходя из этого, А.Н. Гвоздев говорит о существовании двух этапов речевого онтогенеза: «использование аморфных слов и овладение грамматическими категориями» [17, с. 78].

По мнению исследователя, в 1 год 7 месяцев слух ребенка готов к восприятию фонетических особенностей речи, произносимой окружающими.

Безусловно, в речи ребенка этого возраста еще достаточно часто присутствуют нарушения звукопроизношения, обусловленные не до конца сформированной артикуляцией.

Усвоение фонетики А.Н. Гвоздев зафиксировал в возрасте 3 года 2 месяца. Свою точку зрения ученый мотивировал тем фактом, что в данном возрасте ребенок уже осознанно оперирует звуковой системой родного языка с незначительными отклонениями, которые корректируются в процессе работы [17, с. 80].

В процессе овладения ребенком грамматическими категориями языка А.Н. Гвоздев выделил три периода.

Первый период (его А.Н. Гвоздев именует дограмматическим) длится с 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев и распадается на стадии, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1 – Дограмматический период развития речи по классификации А.Н. Гвоздева [17]

Указанный период отличается тем, что в речи ребенка появляются предложения, основой которых становятся слова-корни.

Второй период, по мнению А.Н. Гвоздева, длится с 1 года 10 месяцев до 3 лет. На данном этапе ребенок овладевает грамматической структурой высказывания. В названный период предложения, употребляемые ребенком, становятся более распространенными, в них появляются служебные слова (местоимения, союзы), которые выражают синтаксические отношения между словами [17, с. 83].

Третий период, с точки зрения А.Н. Гвоздева, является самым продолжительным и длится с 3 до 7 лет. На этом этапе речевого онтогенеза ребенок осознанно овладевает морфологической системой языка, способен осознанно употреблять склонения и спряжения. К началу школьного обучения ребенок полностью владеет морфологией и синтаксисом, которые в процессе школьного обучения расширяются и совершенствуются [17, с. 85].

В периодизации речевого развития профессора А.К. Марковой представлено четыре этапа развития детской речи [67, с. 28].

Первый период, с точки зрения А.К. Марковой, длится от рождения до 1 года (младенческий возраст) и характеризуется появлением реакции на голоса близких людей, находящихся в непосредственном окружении ребенка.

Второй период развития речи приходится на ранний возраст (от 1 года до 3 лет). На данном этапе ребенок способен называть окружающие его вещи (явление носит название «номинация»), словарь ребенка активно расширяется, происходит фонематическое восприятие звуков. В данном возрасте речь ребенка носит ситуативный характер, однако, уже начинает грамматически оформляться [67, с. 30].

Третий период приходится на дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). Как указывает А.К. Маркова, в этот период развиваются регулятивная и планирующая функции речи. Диалог ребенка уже не зависит от ситуации, становится осознанным и контролируемым, появляется монологическая речь. Ребенок оперирует простыми средствами языка, правильно и осознанно употребляет звуки и слова, способен творчески оформить свою речь.

Четвертый этап речевого онтогенеза А.К. Маркова отнесла к младшему школьному возрасту (от 7 до 11 лет). На данном этапе ребенок овладевает чтением и письмом, речь утрачивает ситуативность, становится осознанной, структурированной и правильной [67, с. 32].



В периодизации профессора Д.Б. Эльконин предложено выделять три этапа речевого развития, каждый из которых, в свою очередь, распадается на отдельные фазы.

Первый период, согласно Д.Б. Эльконину, именуется «периодом предложений, состоящих из аморфных слов-корней» [114, с. 117]. В данном период ученый выделил две фазы, представленные на рисунке 2.

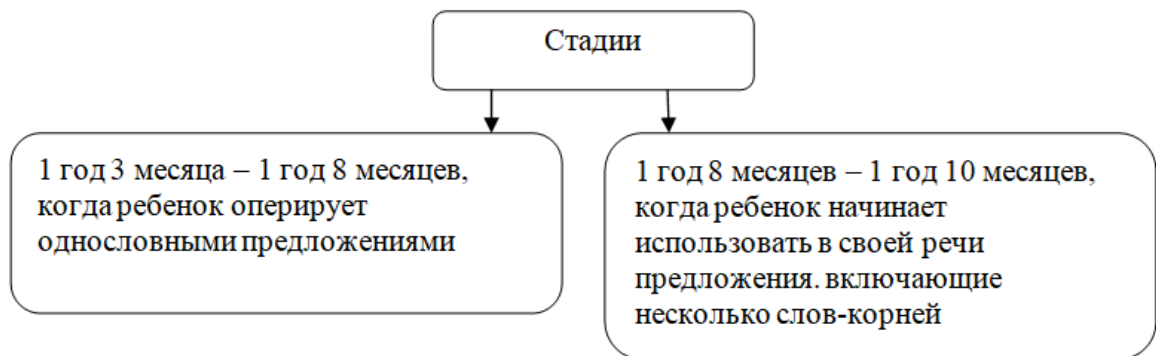


Рисунок 2 – Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней по классификации Д.Б. Эльконина [114]

Второй период Д.Б. Эльконин назвал «этап усвоения грамматической структуры предложения» [114, с. 118]. Здесь ученый выделил три фазы:

- 1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц, когда в детской речи появляются первые осознанные речевые формы;
- 2 год 1 месяц – 2 года 3 месяца, когда ребенок уже способен верно употреблять падежные окончания существительных, а также личные окончания глаголов;
- 2 года 3 месяца – 3 года, когда ребенок начинает употреблять служебные слова для построения предложений [114, с. 119].

Как отмечает Д.Б. Эльконин, третий этап речевого онтогенеза складывается в возрасте от 3 до 7 лет. Здесь ребенок усваивает морфологическую систему русского языка, речь его развивается, пополняется, совершенствуется [114, с. 120].

Профессор К.Ф. Седов в своем исследовании сформулировал анатомо-физиологические условия, необходимые для нормального речевого развития ребенка (рисунок 3).

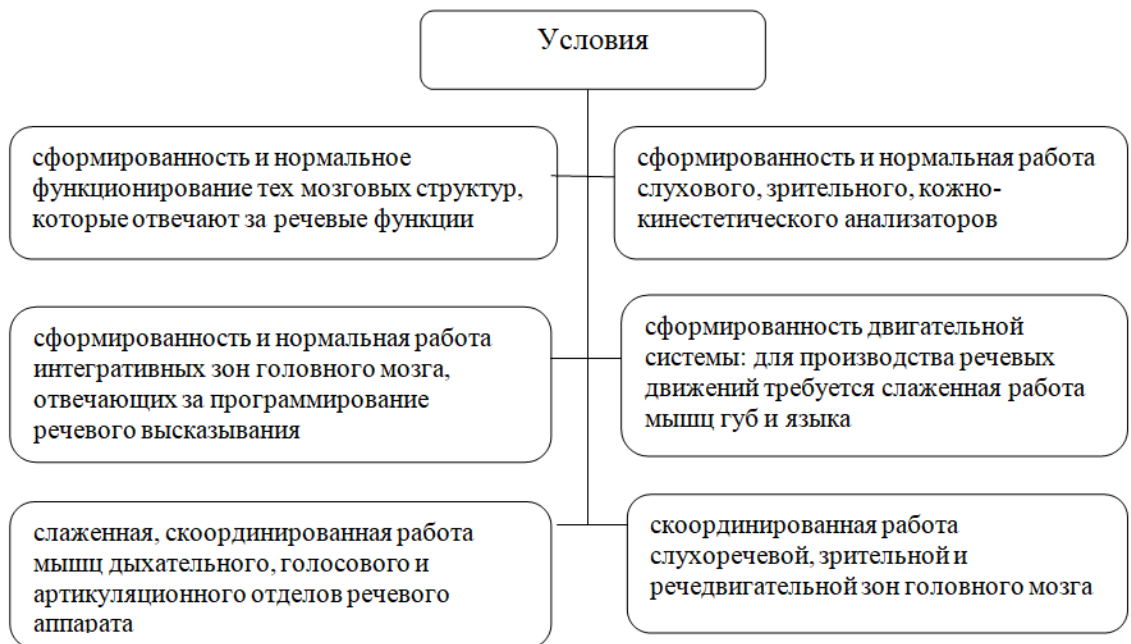


Рисунок 3– Анатомо-физиологические условия нормального речевого развития ребенка [93, с. 42]

Известно, что речь как высшая психическая функция в онтогенезе возникает значительно позже всех высших психических функций. Поэтому любая патологическая девиация развития ребенка, прежде всего, отрицательно сказывается на его речестановлении. В таких случаях имеет место дизонтогенез (disontogenesis) - нарушение развития организма на каком-либо этапе онтогенеза. Речевой дизонтогенез профессор Г.Н. Пенин именуется отклонениями речевого развития или отклонениями в овладении речью [77, с. 28].

В работах специалистов используются понятия «первичные нарушения речи» (нарушение речи является самостоятельным нарушением, не вытекающим из других видов отклоняющегося развития) и «вторичные нарушения речи» (нарушение речи не является самостоятельным нарушением, оно представляет собой следствие развития ребенка в условиях другого вида отклоняющегося развития).

Речевое развитие детей с нарушением слуха подробно изучено в трудах профессора Р.М. Боскис. Автор пришла к выводу о том, что процесс речевого развития данной категории детей находится в прямой зависимости от уровня их психического развития, а также от иных возможных нарушений (задержка психического развития, умственная отсталость), оказывающих негативное влияние на развитие речи [8, с. 85].

Р.М. Боскис в своем исследовании говорит о двух основных группах детей с нарушенным слухом: глухие и слабослышащие. Среди названных групп Р.М. Боскис выделяет подгруппы в зависимости от состояния речи.

В частности, в группе глухих детей Р.М. Боскис выделила две подгруппы. В первую автором отнесены дети без речи. Эти дети либо родились глухими, либо потеряли слух в возрасте до двух лет, т.е. в период, когда речь еще не была сформирована («ранооглохшие дети»). Во вторую подгруппу, с точки зрения Р.М. Боскис, входят дети с различным уровнем речевого развития. Они потеряли слух в период, когда их речь либо находилась в стадии формирования, либо уже была сформирована («позднооглохшие дети») [8, с. 87].

В свою очередь, слабослышащих детей Р.М. Боскис также делит на две подгруппы (рисунок 4).

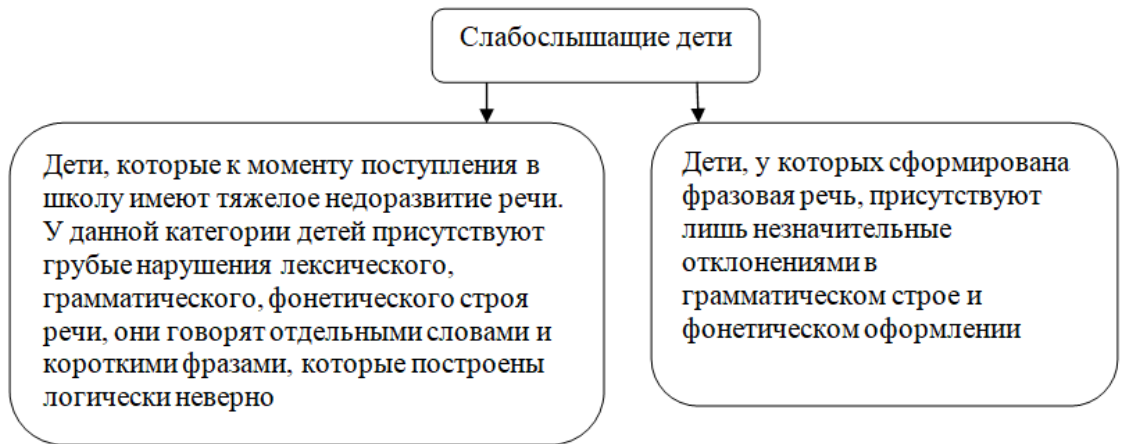


Рисунок 4 – Слабослышащие дети (классификация Р.М. Боскис) [8]

А.В. Демина в своем исследовании представила характерные особенности речи детей с нарушением слуха (рисунок 5).

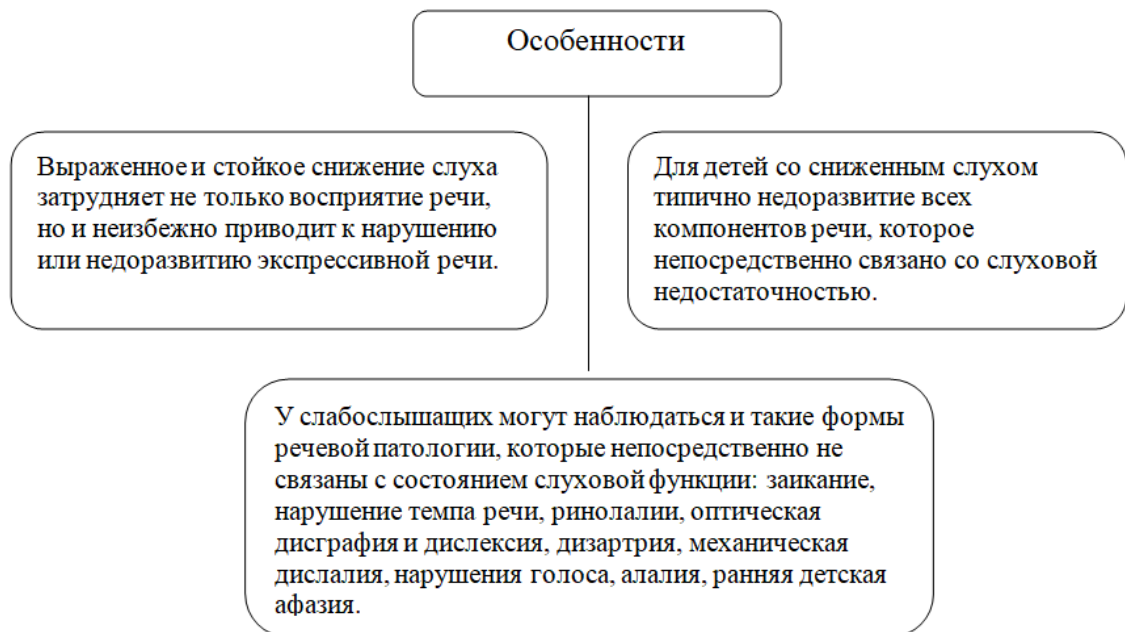


Рисунок 5 – Особенности речи детей с нарушением слуха [20, с. 31]

Профессором Е.Г. Речицкой систематизированы фонетико-фонематические нарушения, свойственные детям с нарушениями слуха. Эти дети не могут воспринимать на слух звуки или воспринимают их искаженно, поскольку слуховые раздражители доходят до них в искаженном формате. У

слабослышащих детей формирование звукопроизношения нарушено вследствие нарушений речеслухового анализатора [87, с. 39].

Исследователь И.Г. Багрова в своем исследовании говорит об основных формах нарушения звукопроизношения у детей с нарушениями слуха.

Во-первых, замены одних звуков речи другими, возникающие вследствие неполноценной деятельности слухового анализатора. Например: ребенок произносит «суба» вместо «шуба». Названные замены звуков, допускаемые в устной речи, впоследствии переходят в письменную речь. Поэтому основными нарушениями письменной речи обучающихся младших классов в нарушенном слухом выступают именно замены букв на письме.

Во-вторых, искаженное звучание звуков, вызванное отклонениями в построении моторного отдела речевого аппарата. Например, картавое «р», межзубное или боковое «с» [3, с. 52].

В-третьих, смешанные формы нарушений звукопроизношения, которые возникают вследствие сенсорной и моторной недостаточности. В частности, одни звуки ребенок искажает, поскольку не может дифференцировать их на слух от сходных (например, заменяет звук «ц» на «с»). В тоже время, другие звуки ребенок искажает, поскольку его артикуляторный аппарат не развит или функционирует неправильно. Например, при короткой подъязычной связке характерно картавое «р», при паретичности мышц кончика языка характерно межзубное «с» [3, с. 52].

Исследователь Л.М. Быкова систематизировали нарушения лексического строя речи у детей с нарушениями слуха.

В первую очередь Л.М. Быкова указывает на недоразвитие словарного запаса. Многие слабослышащие дети к началу школьного обучения владеют только лепетной речью. Такие нарушения возникают вследствие того, что эти дети не могут дифференцированно воспринимать на слух слова, близкие по звучанию. Слабослышащие дети в большинстве случаев более или менее отчетливо воспринимают на слух корень слова, т.е. его ударную часть и не

воспринимают безударные части слова (окончания, суффиксы и приставки) [11, с. 27].

Во-вторых, словарный запас у детей с нарушенным слухом очень органичен. Они с трудом усваивают названия предметов, а также их признаков.

В-третьих, дети с нарушенным слухом неточно употребляют слова, часто заменяют их.

В-четвертых, искажен грамматический строй речи у детей с нарушенным слухом. Характерными ошибками выступают неверное согласование слов в предложении («Девочка слушалась сказку»), неверные окончания падежей («Мальчик играл с мяч»), употребление лишних предлогов («Дети пошли в куда-то далеко»), пропуск предлогов («Пирог капустой») [11, с. 29].

В своем исследовании С.А. Зыков систематизировал нарушения письменной речи у детей с нарушениями слуха (рисунок 6).

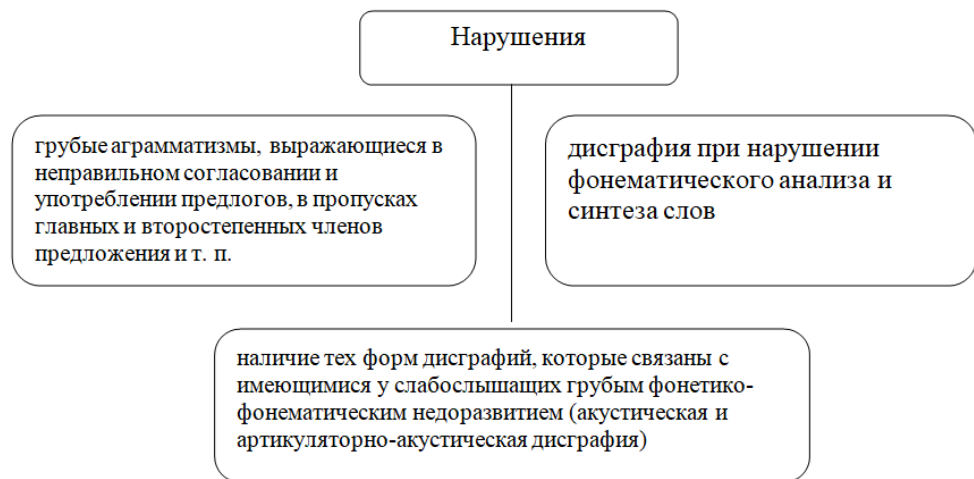


Рисунок 6 – Нарушения письменной речи у детей с нарушениями слуха [28]

По итогам первого параграфа можно сделать следующие выводы.

Речь, являясь высшей психической функцией, возникает в онтогенезе значительно позже иных высших психических функций. В связи с этим,

любые отклонения в развитии ребенка оказывают негативное влияние на развитие речи. В таких случаях имеет место дизонтогенез речевого развития.

Дизонтогенез развития речи у детей с нарушенным слухом – не самостоятельное нарушение, это следствие развития ребенка в условиях отклоняющегося развития.

Речь детей с нарушенным слухом развивается иным путем, нежели речь детей с нормальным слухом. Дети, не имеющие нарушений слуха, овладевая речью, опираются на зрительное восприятие, которое подкрепляется кинестетическими ощущениями. Дети с нарушенным слухом не имеют возможности воспринимать на слух образцы речи, речевую интонацию, соответственно, им свойственны серьезные трудности в восприятии звучащей речи на слух, влекущие за собой ложности овладения речью. У слабослышащих детей развитие речи в первые годы жизни происходит по обычным законам, и окружающие не всегда могут распознать у них снижение слуха. Основные проблемы в развитии речи у детей возникают уже к трем годам, но особые трудности они испытывают, когда они начинают школьное обучение, овладевают чтением и письмом.

## **1.2. Особенности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников**

Дефект слуха в первую очередь отрицательно влияет на формирование той психической функции, которая в наибольшей степени зависит от состояния слухового анализатора – на формирование речи. Врожденная тугоухость, а также тугоухость, возникшая в доречевом периоде или в начальном периоде формирования речи, приводит к нарушению нормального речевого развития.

Как указывает И.А. Шаповал, «глухота, врожденная или приобретенная в доречевом периоде, лишает ребенка возможности овладеть речью без

специальных приемов обучения, а если речь уже начала формироваться, то ранняя глухота может повести к распаду недостаточно упрочившихся речевых навыков» [109, с. 56].

По состоянию словесной речи среди лиц с нарушенным слухом ученые Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина выделяют следующие категории (рисунок 7).

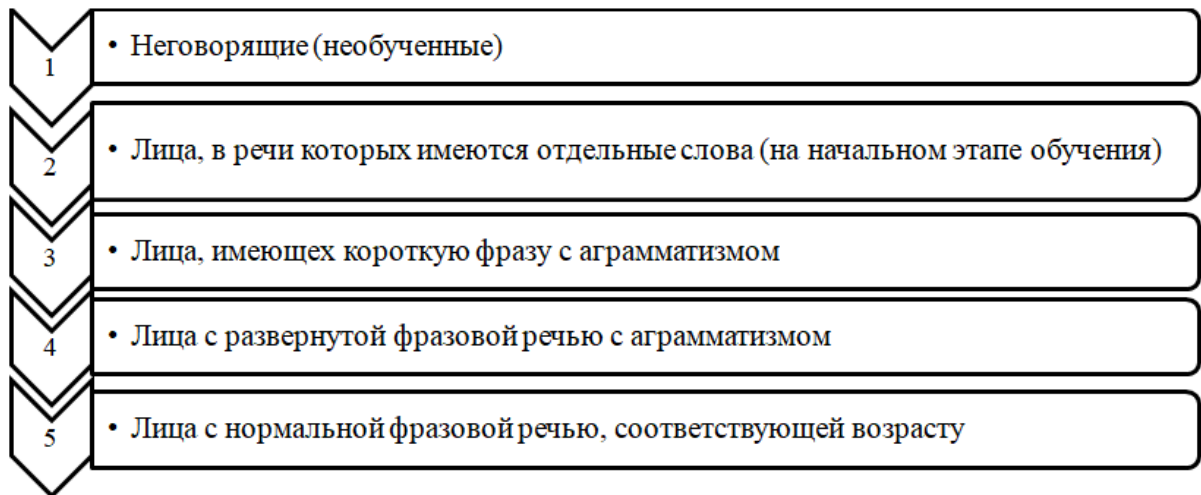
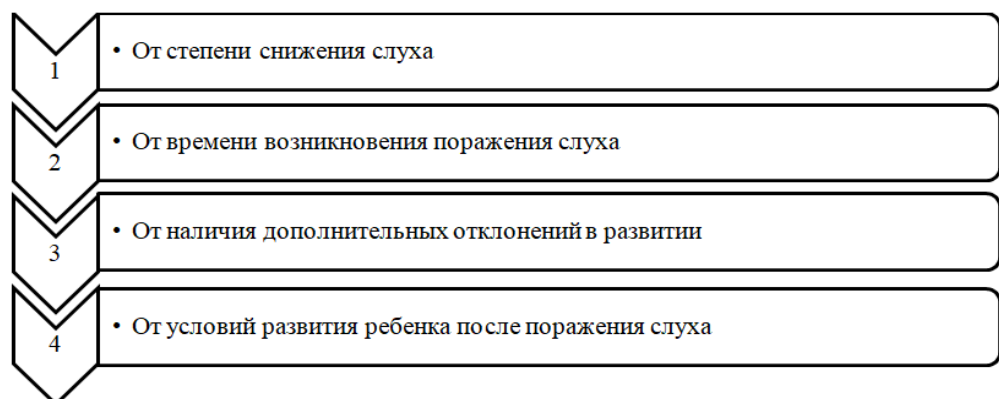


Рисунок 7 – Категории лиц с нарушенным слухом по классификации Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной [86]

Г.Н. Пенин, М.И. Никитина, З.А. Пономарева пришли к выводу о том, что «степень и характер речевой недостаточности у лиц с нарушениями слуха зависят от взаимодействия основных факторов» [80, с. 26]. Наглядно это показано на рисунке 8.



Факторы, влияющие на развитие речи у лиц с нарушениями слуха [80]



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

А.В. Рудакова подчеркивает, что «для слабослышащих, потерявших речь в раннем возрасте, в большинстве случаев характерно недоразвитие всех компонентов речевой системы, охватывающее лексику, грамматику, фонетику. Неполюценность восприятия слов на слух приводит к бедности и искаженности словарного запаса, к ограниченности значений слов, даже употребляемых в речи» [92, с. 34].

Как указывают Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, «наряду с многозначностью, расширенностью значений ряда слов словарю ребенка присуща конкретность: почти отсутствуют обобщающие понятия (транспорт, посуда, животные и т.д.). Смешиваются названия целого предмета и его частей, наблюдается взаимозамещение названий предметов и действий (рисовать - карандаш: раскладушка - лежать; обложка - тетрадь и т.п.). Затруднено усвоение служебных слов и слов с отвлеченным значением» [30, с. 22].

С точки зрения Е.Г. Речицкой, «грамматический строй речи у слабослышащих детей не сформирован в той степени, которая характерна для нормально развивающихся детей того же возраста. Неточность слухового восприятия слов, в особенности их окончаний, суффиксов и приставок препятствует вычленению грамматических форм слова, усвоению грамматических связей между словами» [88, с. 44].

С точки зрения Л.А. Головчиц, Е.В. Кулаковой, М.М. Любимовой, «не расслышав безударное начало или конечную часть слова, дети либо опускают их, либо употребляют в искаженном виде («купай» вместо купает). Фонетическая сторона речи изобилует многочисленными ошибками в звукопроизношении, в воспроизведении слов различной слоговой структуры и звукозаполняемости. Дети со сниженным слухом часто смешивают в произношении слова, фонетически сходные, но различные в смысловом отношении (песок - носок)» [18, с. 65].

И.В. Колтуненко систематизировала характерные недостатки звукопроизношения у лиц с нарушенным слухом (рисунок 9).

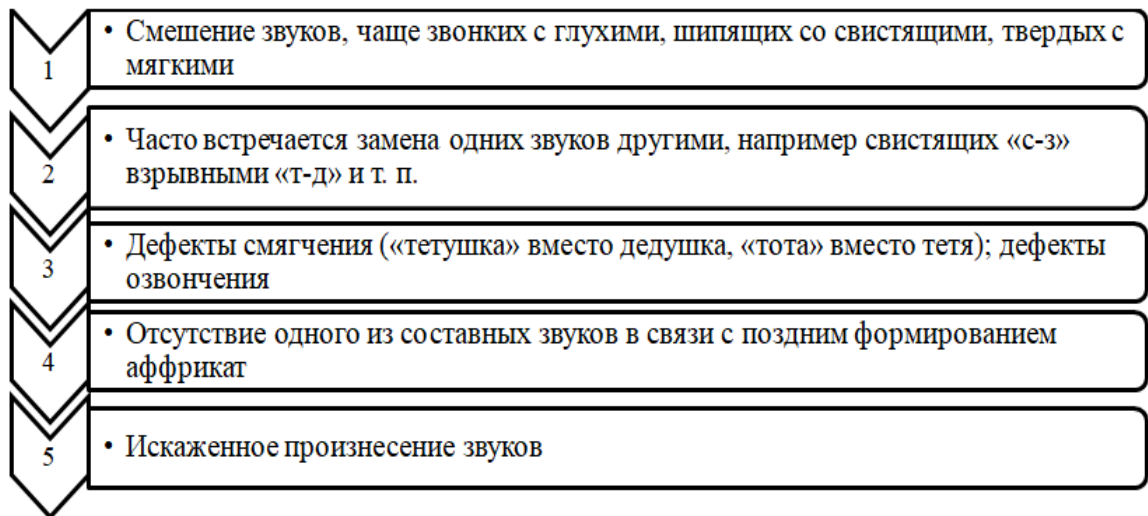


Рисунок 9 – Характерные недостатки звукопроизношения у лиц с нарушенным слухом [39, с. 32]

Наряду с этим, отмечает Л.В. Нейман, «слабослышащие дети не овладевают произношением сложных по артикуляции звуков (р, л, ч, щ, ц). Для речи слабослышащих характерна общая смазанность, обедненность интонации. Голос у таких детей глухой и слабomodулированный. Темп речи, как правило, замедленный» [71, с. 42].

Л.А. Новосёлов сделал вывод о том, что «ограниченный запас слов и недостаточное овладение грамматическим строем языка влекут за собой и ограниченное понимание читаемого текста. 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» [71, с. 43].

Л.В. Нейман отмечает, что «в основе недоразвития словарного запаса лежит невозможность дифференцированного восприятия на слух близких по

звучанию слов и нечеткость (или полная невозможность) восприятия безударных частей слова, каковыми в русском языке чаще всего являются окончания, суффиксы и приставки. Слабослышащий ребенок 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» [71, с. 44].

Согласно исследованиям Р. М. Боскис, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина, «для слабослышащих характерна крайняя ограниченность словарного запаса. Лишь 27,7% слабослышащих школьников дают свыше 80% правильных ответов при назывании обиходных предметов и действий» [10, с. 11].

Согласно исследований М.И. Никитиной, «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» [73, с. 37].

Отмеченная неточность употребления слов выражается в замене одних слов другими. Так, Р. М. Боскис отмечает следующие наиболее характерные для слабослышащих группы смысловых замен слов (рисунок 10).

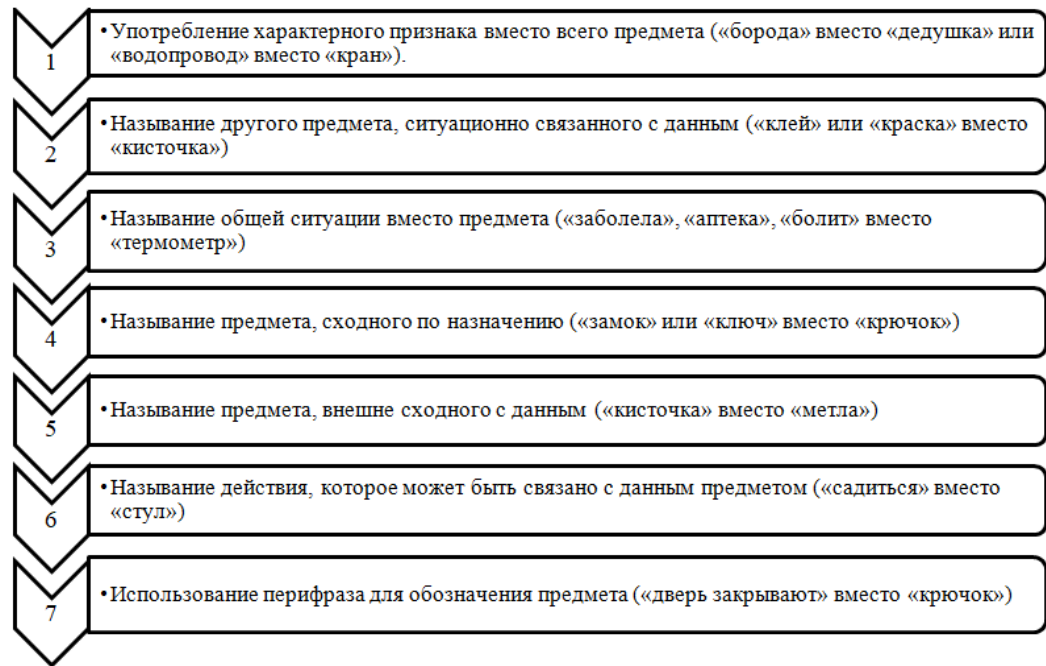


Рисунок 10 – Группы смысловых замен слов (по Р.М. Боскис) [9]

Для всех приведенных случаев характерны полные замены лексического значения слова, основанные на их семантической общности.

Т.К. Королевская пишет, что «для слабослышащих детей характерны грубые искажения звуко-слоговой структуры слов, что объясняется недифференцированностью их восприятия на слух. Эти нарушения касаются главным образом безударных частей слова, где возможно выпадение некоторых звуков (особенно при стечениях согласных), вставка лишних звуков или их смешение. Часто опускаются окончания слов («табира» вместо «собирает»), а нередко и вообще сохраняется лишь ударная часть слова («ко» вместо «молоко»))» [43, с. 32].

Наряду с этим, К.Г. Коровин отмечает, что «у этих детей смешения аффиксов при сохранении корневой части слова, что объясняется уже не только семантическим, но и фонетическим сходством слов» [37, с. 26]. Примеры приведены на рисунке 11.

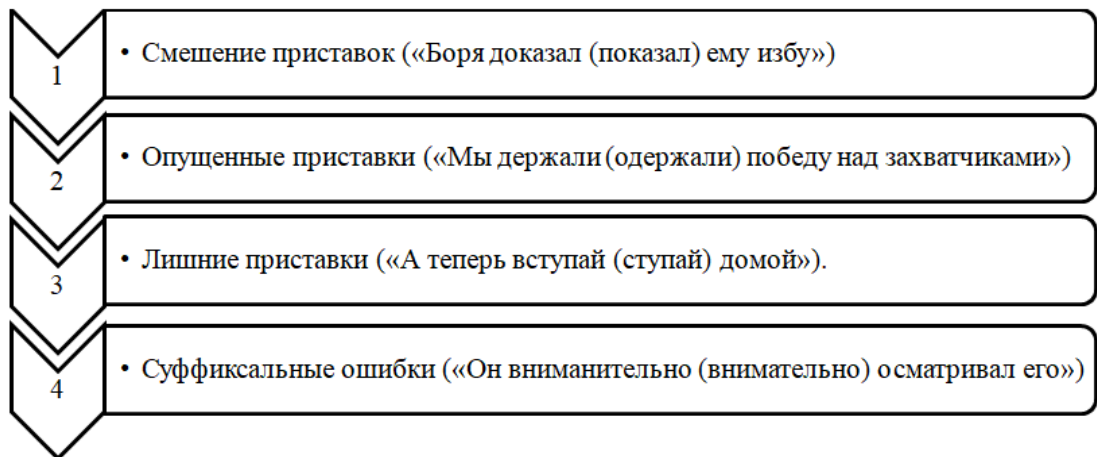


Рисунок 11 – Ошибки, свойственные речи детей с нарушенным слухом

К.Г. Коровин констатирует, что «эти разновидности вынужденных замен одних слов другими объясняются главным образом отсутствием у слабослышающего ребенка нужных ему в той или иной ситуации более адекватных слов, т.е. бедностью словаря, а также и недостаточным пониманием грамматических значений слов» [37, с. 28].

С точки зрения А.С. Люкиной, «отмеченные особенности лексики слабослышающих свидетельствуют о том, что она чаще всего не может служить полноценным «строительным материалом» для их связной речи и как бы заранее предопределяет дефекты построения фразы» [4, с. 12].

С точки зрения О.А. Красильниковой, Г.А. Киреевой, «усвоению правильных грамматических форм слова препятствует неточность слухового восприятия слабослышающими его окончаний, являющихся одним из основных средств выражения связей между словами в русском языке, и невозможность восприятия на слух многих предлогов, также выражающих эти связи. Многие слабослышающие долгое время не овладевают фразовой речью, их речь состоит из не связанных между собою слов» [49, с. 38].

По мнению С.В. Ильюшиной, «у слабослышающих нередко наблюдается неправильное согласование слов («В лесу слышались пение птиц»), неправильное употребление падежных окончаний («Он лежал в палатку»),

пропуск предлогов («Все лицо морщинках»), употребление лишних предлогов («Мама ушла в куда-то далеко») и другие ошибки. Еще больше разного рода аграмматизмов наблюдается при употреблении слабослышащими сложных предложений, структура которых с трудом усваивается даже учащимися старших классов» [33, с. 117].

Нарушения письменной речи слабослышащих школьников обусловлены, в первую очередь, имеющимися дефектами устной речи. При всем многообразии ее нарушений С.В. Алехина, Е.В. Самсонова условно выделили две основные группы (рисунок 12).

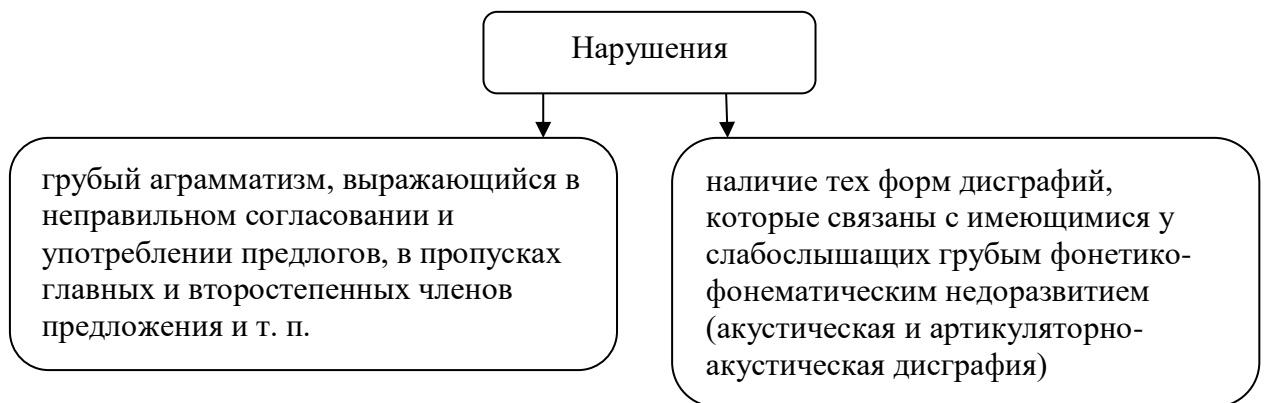


Рисунок 12 – Характерные нарушения письменной речи слабослышащих школьников [1, с. 32]

По итогам параграфа можно сделать следующие выводы.

Нарушение функции слуха приводит к нарушению лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников. Для слабослышащих младших школьников в большинстве случаев характерно недоразвитие всех компонентов речевой системы, охватывающее лексику, грамматику, фонетику. Неполноценность восприятия слов на слух приводит к бедности и искаженности словарного запаса, к ограниченности значений слов, даже употребляемых в речи.

Грамматический строй речи у слабослышащих второклассников не сформирован в той степени, какая характерна для нормально развивающихся

детей того же возраста. Неточность слухового восприятия слов, в особенности их окончаний, суффиксов и приставок препятствует вычленению грамматических форм слова, усвоению грамматических связей между словами.

### **1.3. Подходы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников**

Работа по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников должна носить систематический характер и начинаться сразу же с момента выявления нарушения слуха. В научной литературе предлагается ряд подходов по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

Как отмечает А.В. Демина, «определяя последовательность и содержание коррекционной работы, необходимо опираться: на закономерности развития речи ребенка в норме; на имеющийся запас речевых навыков» [20, с. 32].

Также А.В. Демина считает, что «при легкой степени снижения слуха оказывается достаточным усиление громкости разговорной речи на занятиях. Это помогает активизировать ослабленный слух ребенка. При тяжелых степенях снижения слуха необходимо использовать сохранные анализаторы, в первую очередь зрительный: детей приучают считывать с губ, что помогает с наибольшей полнотой понимать речь окружающих. В свою очередь, это способствует дальнейшему речевому развитию на основе подражания» [21, с. 386].

По мнению Т.С. Зыковой, М.А. Зыковой, «в процессе специального обучения языку должны быть созданы условия для овладения глухими и слабослышащими учащимися правильным восприятием, произношением, чтением, написанием слова, пониманием его лексических и грамматических

значений, усвоения норм активного употребления. От других систем языка словарная система языка отличается (грамматической, фонетической, синтаксической) неисчислимостью своих единиц и постоянной их изменчивостью в пределах жизни одного поколения в связи с семантической, словообразовательной и стилистической подвижностью языка» [31, с. 42].

По мнению Л.В. Колотуп, О.В. Елышевой, «работа по формированию лексико-семантической стороны речи учащихся с нарушением слуха занимает важное место в системе специального обучения. Под словарной работой понимается система планомерно проводимых занятий, направленных на формирование или коррекцию лексического запаса речи учащихся» [38, с. 40].

Т.Г. Богданова [7] сформулировала задачи словарной работы с обучающимися с нарушениями слуха (рисунок 13).

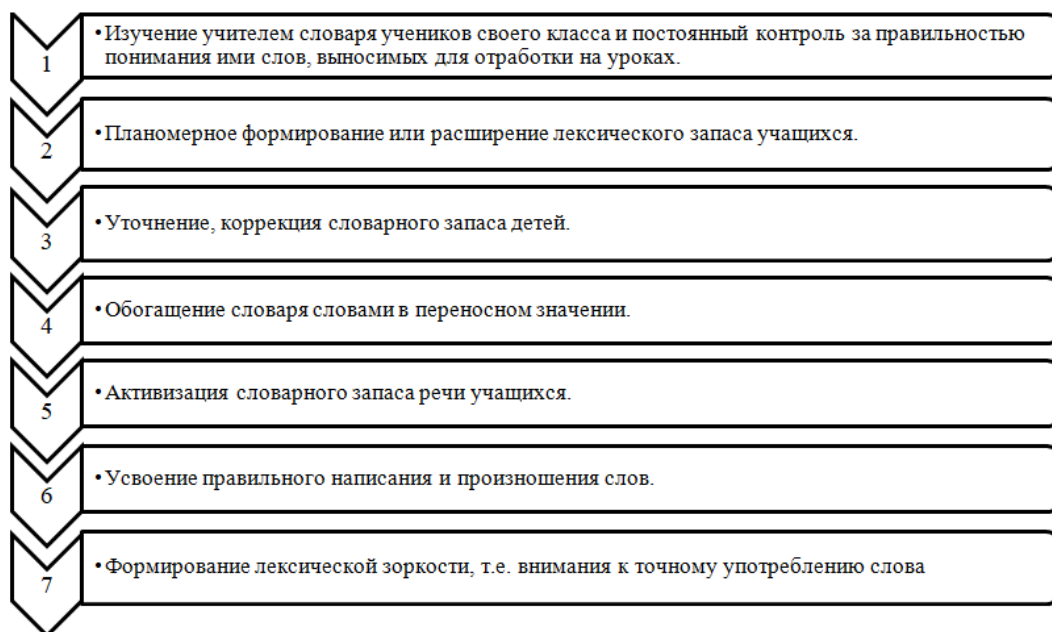


Рисунок 13 – Задачи словарной работы с обучающимися с нарушениями слуха (по Т.Г. Богдановой) [7, с. 45]

Т.Г. Богданова подчеркивает: «Зная о возможных искажениях и смешениях слов детьми, учитель обязательно должен обеспечить правильность восприятия слов, понимание которых он проверяет



(используются следующие приемы: повторное произношение, усиление голоса, запись слова, звуко-буквенный анализ, частичное дактилирование). Выбор приемов понимания значения слова зависит от уровня речевого развития детей (дети должны показать предмет, продемонстрировать действие, составить словосочетание или предложение с проверяемым словом, ответить на вопрос, выполнить поручение)» [7, с. 45].

А.Г. Зикеевым разработаны научные принципы отбора словаря для уроков: «Первым из этих принципов является тематический. Реализация тематического подхода требует такой разработки тематики, которая связана с речевыми ситуациями, обеспечивает усвоение наиболее употребительной и необходимой по данной теме лексики и определенного ее грамматического оформления» [27, с. 37].

По мнению А.Г. Зикеева, «тематическая группировка лексики должна быть представлена восьмью разделами, внутри которых словарь распределяется в определенной последовательности» [27, с. 39]. Эта группировка приведена на рисунке 14.

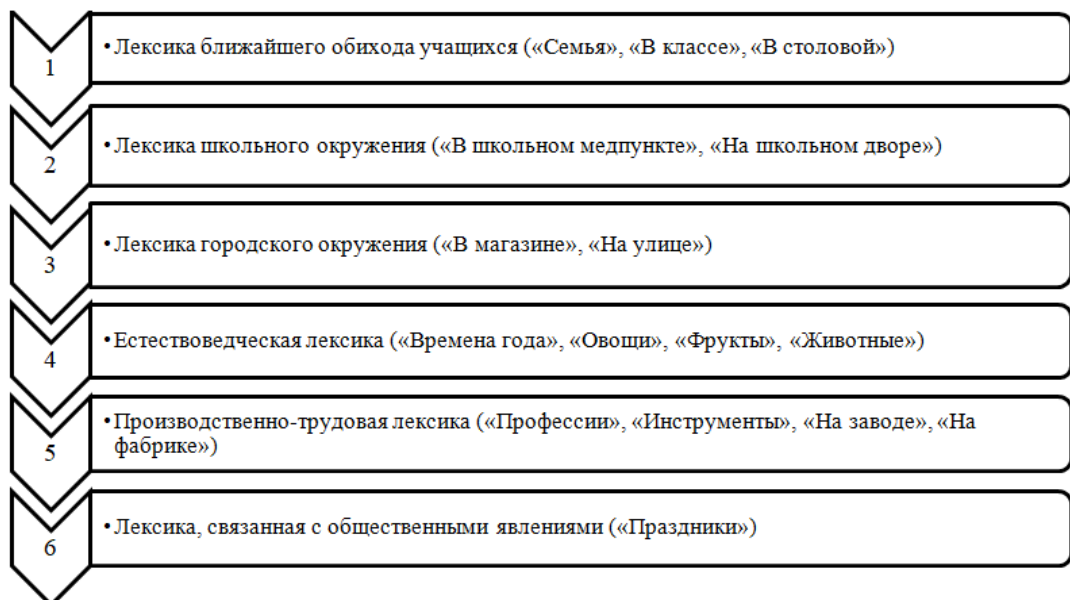


Рисунок 14 – Лексические разделы формирования словаря слабослышащих школьников (по А.Г. Зикееву) [27]

Особо подчеркивает А.Г. Зикеев то, что «много внимания должно уделяться формированию лексики, обозначающей поступки человека, особенности его поведения, черты характера. Особое место в этой группировке занимает раздел «Лексика, связанная с работой над отдельными понятиями». Это слова, обозначающие предмет и его части, признаки предметов (по величине, форме, цвету, вкусу, весу и т.п.), обобщающие понятия – родовые и видовые» [27, с. 40].

Второй принцип, выделенный А.Г. Зикеевым, «это группировка лексики по словообразовательному признаку – должен способствовать расширению потенциального словарного запаса учащихся, развитию у детей языковой догадки в отношении тех слов, которых еще нет в их речевом опыте. Введение лексики, подобранной по словообразовательному признаку, направлено на выработку у учащихся соответствующих лексико-грамматических обобщений» [27, с. 42].

Как считает А.Г. Зикеев, «на уроках учащиеся должны работать с четырьмя разрядами словообразовательных моделей» [27, с. 46]. Данные модели приведены на рисунке 15.

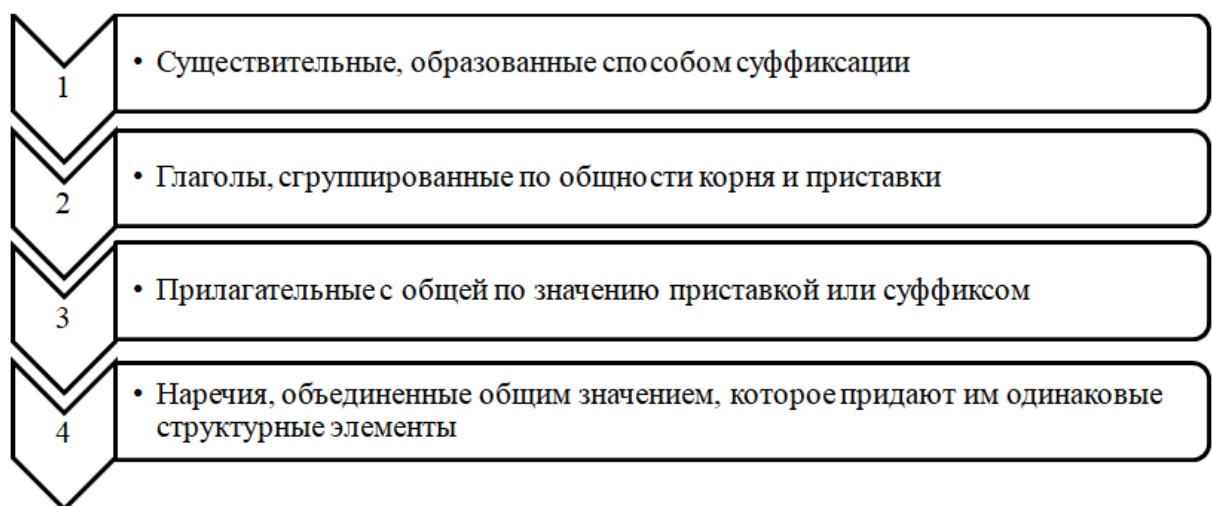


Рисунок 15 – Словообразовательные модели (по А.Г. Зикееву) [27]

Как подчеркивает А.Г. Зикеев, «работая над уточнением лексического значения слов, необходимо обращать внимание на морфемный состав слов,

на смысловые оттенки морфем, т.к. одинаковые приставки, корни, суффиксы в различных словах вносят что-то общее в их значение (пришел, принес, приехал; сливовый абрикосовый, рисовый)» [27, с. 47].

По мнению Б.Д. Корсунской, «одним из основных условий успешного формирования лексического запаса речи является то, как в процессе обучения раскрывается значение слова учащимся. Нужно использовать разнообразные методы и приемы семантизации лексики (раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных)» [45, с. 16].

Б.Д. Корсунская выделяет две группы методов и приемов семантизации лексики: наглядные и вербальные: «Первая группа приемов в основном предназначена для слов с конкретным значением. Она включает использование наглядных средств: самих предметов или их изображений (картинок, рисунков, муляжей, макетов), слайдов, учебных фильмов, а также демонстрации действий, создание наглядных ситуаций» [45, с. 17].

Вторая группа методов и приемов, выделяемая Д.Б. Корсунской, «это вербальные (словесные способы) – используются по мере повышения уровня речевого развития детей и для слов с отвлеченным значением» [45, с. 18]. Данные способы приведены на рисунке 16.

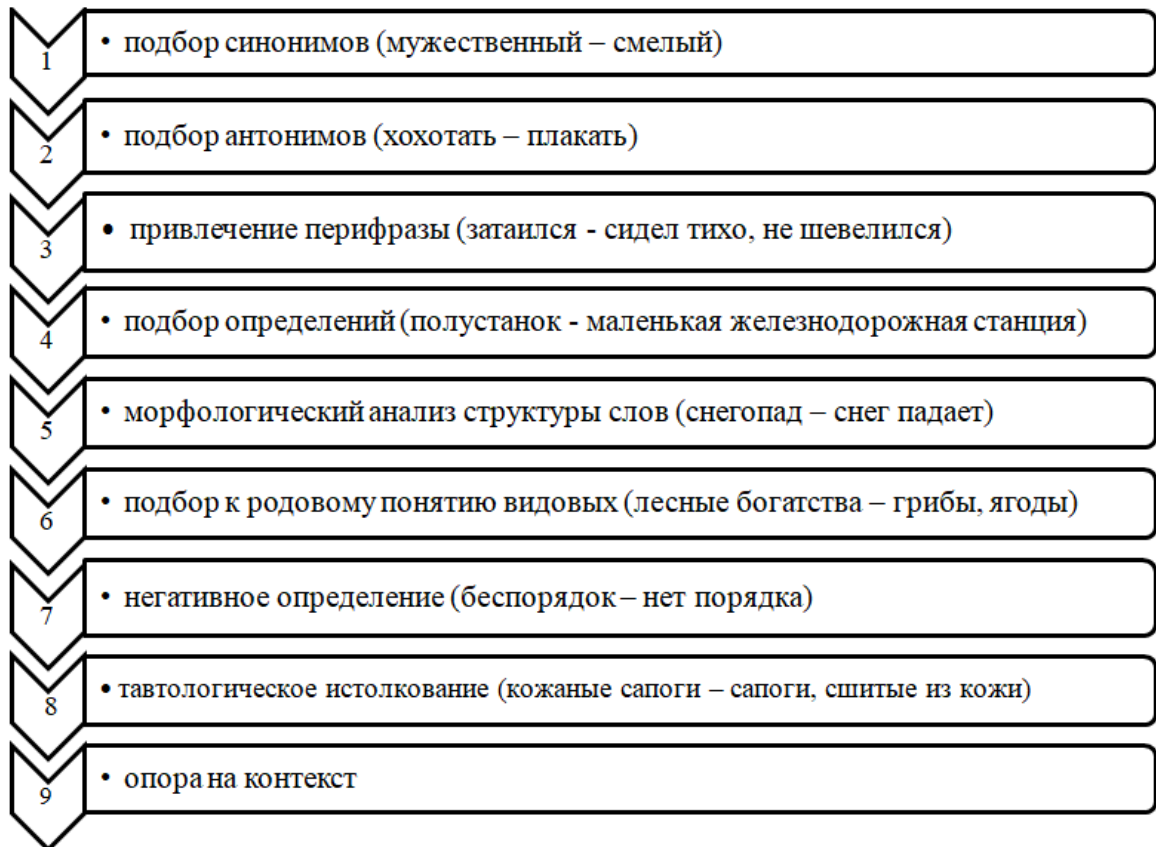


Рисунок 16 – Вербальные методы семантизации лексики [45]

Как отмечает Г.А. Киреева, «это позволит обучающимся самим догадаться о значении слова или выражения (Мальчик не удержался на ногах и упал на землю). Нужно учитывать, что некоторые слова, обозначающие понятия отвлеченного характера, могут быть уяснены учащимися при одновременном использовании наглядных и словесных средств (ранняя осень, поздняя осень)» [36, с. 29].

Следует помнить, пишет О.А. Красильникова, «что при подборе синонимов и антонимов надо следить за тем, чтобы слова были сопоставимы именно по тому значению, в котором дано семантизируемое слово (бросил учиться – перестал учиться; бросил камень – кинул камень). Введение новой лексики в речь учащихся и ее закрепление должно проходить поэтапно» [46, с. 45].

Л.П. Назарова выделяет четыре этапа в формировании словесных обобщений (рисунок 17).

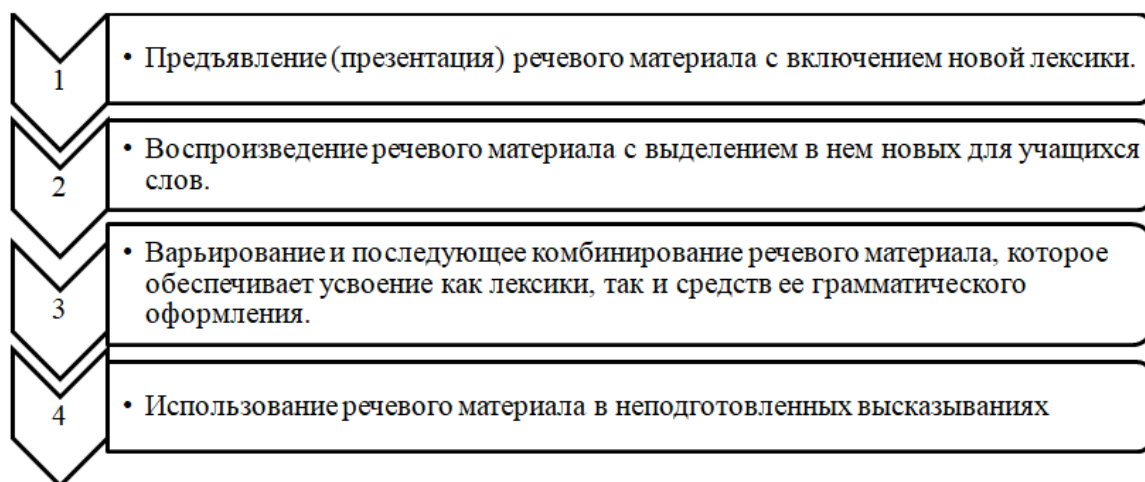


Рисунок 17 – Этапы формирования словесных обобщений [70, с. 32]

По мнению К.В. Комарова, «чтобы слово закрепилось в речи ученика, следует создавать в процессе обучения ситуации, требующие многократного употребления вновь усвоенного слова в различных контекстах, на основе которых происходит уточнение его семантического значения» [41, с. 28].

С.В. Ильюшина подчеркивает, что «усваиваемая лексика должна не только закрепляться системой выполняемых упражнений, но и внедряться в высказывания учащихся на уроках по другим предметам, включаться в различные диалоги, беседы, рассказы. У ребенка должна появиться потребность пользоваться усвоенным словом не только в специальных упражнениях на уроках, но и в своей собственной речи» [33, с. 117].

Г.Н. Пениным, Л.В. Кораблевой разработана система упражнений для формирования лексического запаса учащихся, которые авторы делят на «упражнения, выполняемые на наглядно-ситуативной и смешанной основе, и упражнения, выполняемые на словесной основе» [77, с. 45]. Упражнения первой группы приведены на рисунке 18.

1	• Показ с последующим названием объектов или их графических и объемных изображений.
2	• Выполнение или передача поручений, просьб, приказаний, в которые включены изучаемые слова: вырежи треугольник, приклей квадрат.
3	• Составление словосочетаний, предложений по картинкам
4	• Проведение тематических бесед с учащимися (с использованием картин).
5	• Расположение предметов или их изображений по отношению к чему-либо или к кому-либо (Положи шар справа).
6	• Составление (устно и письменно) текстов по картинкам и опорному словарю; ведение диалога, беседы по картинкам и предложенным словам.
7	• Составление тематических словариков с опорой на сюжетную картинку (или серию картин), например: «В цирке».
8	• Выполнение различных заданий с использованием предметов, их изображений, картинок или их серий.
9	• Показ на картинках и название соответствующего действия или состояния, выраженного глаголами в настоящем времени (Покажи картинку «Мальчик сидит»).
10	• Использование различных речевых игр с некоторыми элементами поощрения («Угадай предмет», «Что изменилось?», «Не ошибись!»).
11	• Выполнение рисунков по словесным инструкциям и название изображенных предметов, а также их дифференциация по величине и значимым морфемам.

Рисунок 18 – Упражнения, выполняемые на наглядно-ситуативной и смешанной основе (Г.Н. Пенин, Л.В. Кораблева) [77, с. 48]

Упражнения, выполняемые на вербальной основе, Г.Н. Пенин, Л.В. Кораблева делят на три вида.

Г.Н. Пенин, Л.В. Кораблева характеризуют первый вид: «Упражнения, в которых исходным материалом служат изолированные слова или группы слов:

– распределение слов по группам: родовым понятиям (мебель, транспорт и т.д.); по подрошовому признаку (животные, домашние животные, дикие животные); по свойствам (по цвету, вкусу и т.д.);

– подбор к слову, обозначающему родовое понятие, слова видового значения: Какие продукты продают в молочном отделе продовольственного

магазина? – замена группы слов обобщающим словом (автобус, трамвай, такси – это...);

– исключение из данной группы слов, не обладающих с другими словами этой группы общим признаком («Какие слова лишние?»: стол, диван, стакан, кровать);

– выбор из набора слов тех, которые обладают определенным качеством или свойством. Например, из ряда слов ехать, мчаться, скакать, нестись, шагать, передвигаться надо назвать те, которые обозначают быстрое или медленное движение;

– подбор синонимов к определенному слову (могут быть даны слова для справок);

– вычленение близких по значению слов из ряда данных. Например, предъявляется вразброс два синонимических ряда слова или в один синонимический ряд включается несколько слов с другим значением (тихо, громко, вкусно, неслышно, слабо, сладко);

– распределение синонимического ряда по нарастанию или убыванию какого-нибудь признака, например, огромный, большой, громадный, немаленький, большущий» [77, с. 49].

Второй вид, выделяемый Г.Н. Пениным, Л.В. Кораблевой, «это упражнения, в которых исходным материалом являются слова, подобранные по заданному признаку (тема, вопрос, словообразовательная модель и др.):

– выбор из данных слов (нора, хлев, дупло, конура, гнездо, ферма, берлога) тех, которые обозначают жилье диких или домашних животных;

– выбор из предъявленных слов тех, которые нужны для описания:

а) животного (морда, лапы, когти);

б) человека (глаза, волосы, руки);

– припоминание слов на заданную тему, например, «Домашние животные»;

– подбор слов по их сочетаемости:

а) к словам, обозначающим предмет, подобрать слова-признаки или слова-действия. Например: дождь проливной, мелкий (льет, капает);

б) к словам, обозначающим действия, присоединить слова-предметы (мяукает, царапается, лакает кошка);

в) к словам, обозначающим признаки, подобрать слова-предметы (летний – день, дождь, костюм). Можно соединить стрелками слова по смыслу;

- ответы на вопросы типа: «Как называют детенышей коровы?»;
- постановка вопросов к однокоренным словам (холод - холодный - холодно);
- придумывание слов – названий людей по профессиям с суффиксом – ник (дворник, ...);
- образование слов по данной приставке или суффиксу, например с приставкой при- (прибежал), с суффиксом –н (лимонный); – образование слов от одного корня;
- нахождение из ряда предложенных слов, родственных по корню: гореть гора, горький, горный (омонимы); – восполнение пропуска морфемы в словах (школь...ый)» [77, с. 50].
- Третий вид, выделяемый Г.Н. Пениным, Л.В. Кораблевой, «это упражнения, исходным материалом которых являются словосочетания, предложения, тексты:
  - составление из данных слов словосочетаний или предложений по аналогии с образцом;
  - дописывание словосочетаний или предложений данными словами, которые нужно поставить в нужную форму.
  - дописывание реплик в диалогах.
  - включение в текст пропущенных слов;
  - выбор из текста непонятных слов, значение которых учащиеся не могут раскрыть с опорой на контекст;



- замена в предложении или тексте группы слов обобщающим понятием;
- варьирование подчеркнутых в данных предложениях или тексте слов, замена их синонимами, антонимами, словами с суффиксами и приставками;
- составление возможных словосочетаний с данным словом: повесил... (картина, стол, полотенце, карандаш, зеркало);
- перестройка словосочетаний (предложений) в связи с заменой одного из родственных слов (вошел в комнату – вышел из комнаты);
- завершение словосочетаний или предложений с использованием синонимов или антонимов;
- составление поручений, диалогов, вопросов, сообщений о выполненном задании с включением отобранных слов;
- составление предложений с использованием антонимов;
- распространение предложения с использованием данных слов (например, прилагательных, наречий);
- нахождение в предложении или связном тексте слов по определенному логико-смысловому (слова, обозначающие человеческие качества) или словообразовательному признаку» [77, с. 51].

К.Г. Коровин подчеркивает, что «применительно к обучению детей с нарушением слуха нужно руководствоваться принципом единства формирования грамматического строя и овладения словарем. Поэтому в основу лексической работы положено предложение, раскрывающее значение слов, их лексическую и грамматическую сочетаемость. Предложение, будучи средством коммуникации, связывает формирование лексических значений с овладением грамматическим строем языка. Усвоение слова должно происходить в общении путем правильного грамматического оформления в различных словосочетаниях и предложениях» [42, с. 18].

К.Г. Коровин отмечает, что «своеобразие в формировании грамматического строя речи (ФГСР) у обучающихся с нарушением слуха сказывается на оформлении их самостоятельной речи, понимании речи окружающих, читаемого текста, усвоении ряда разделов учебной программы. Поэтому ФГСР – составная часть работы по обучению языку, а речевая практика как усвоение овладения языком вообще является обязательным условием постепенной грамматизации речи детей» [42, с. 19].

С точки зрения К.Г. Коровина, в процессе работы по ФГСР учитель решает следующие задачи, приведенные на рисунке 19.

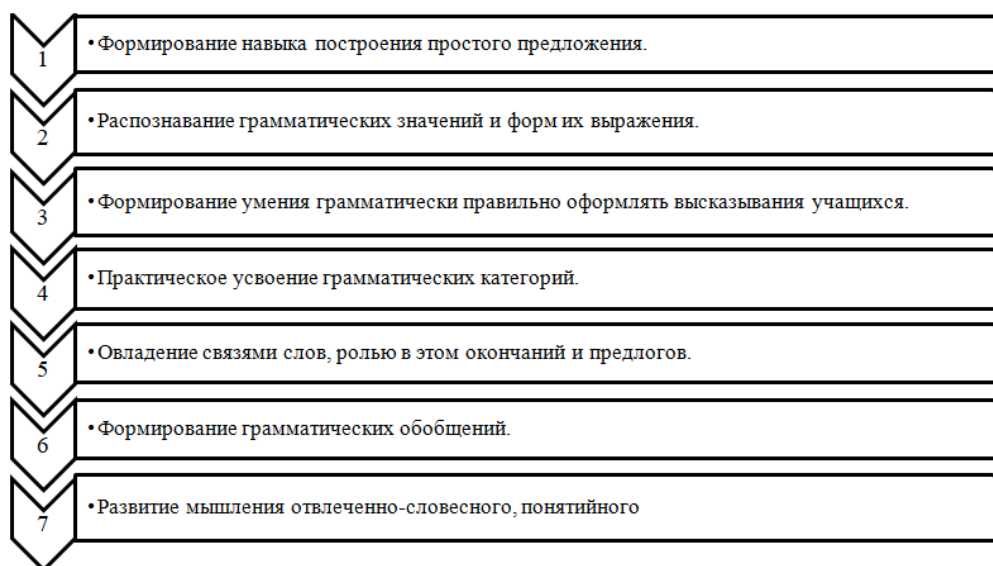


Рисунок 19 – Задачи по формированию грамматического строя речи у обучающихся с нарушением слуха [42, с. 20]

К.Г. Коровин отмечает, что «работа по формированию грамматического строя речи учащихся с нарушением слуха базируется на определенных принципах» [42, с. 23]. Эти принципы систематизированы на рисунке 20.

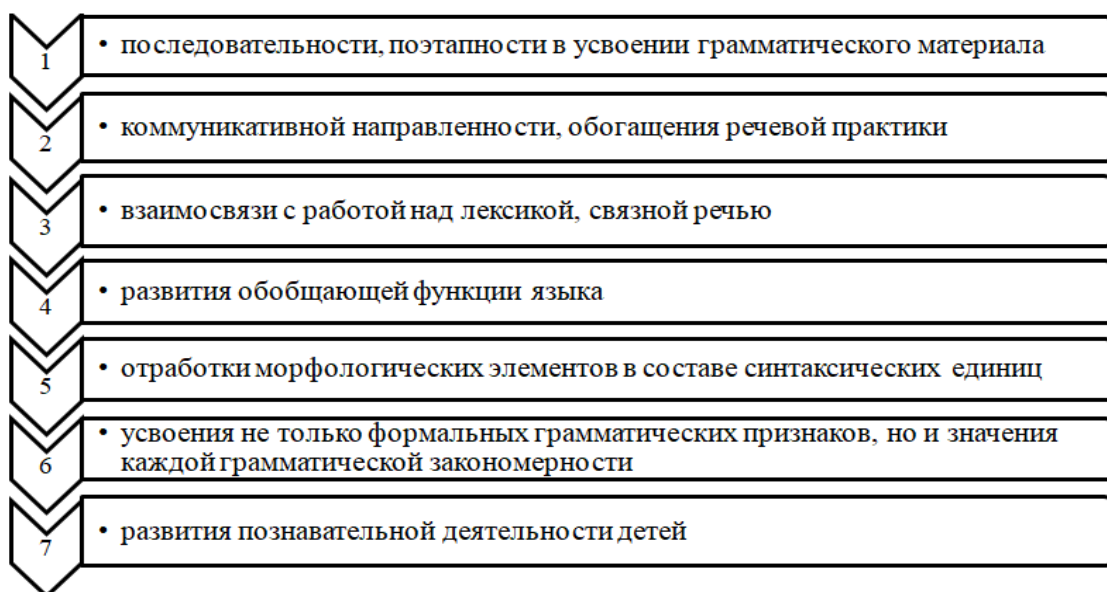


Рисунок 20 – Принципы работы по формированию грамматического строя речи у обучающихся с нарушением слуха [42, с. 22]

С точки зрения К.Г. Коровина, «в начальных классах для детей с нарушением слуха на всех уроках должны проводиться упражнения в анализе, составлении или преобразовании предложений» [42, с. 24].

## ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Речь, являясь высшей психической функцией, возникает в онтогенезе значительно позже иных высших психических функций. В связи с этим, любые отклонения в развитии ребенка оказывают негативное влияние на развитие речи. В таких случаях имеет место дизонтогенез речевого развития.

Дизонтогенез развития речи у детей с нарушенным слухом – не самостоятельное нарушение, это следствие развития ребенка в условиях отклоняющегося развития. Речь детей с нарушенным слухом развивается иным путем, нежели речь детей с нормальным слухом. Дети, не имеющие нарушений слуха, овладевая речью, опираются на зрительное восприятие, которое подкрепляется кинестетическими ощущениями. Дети с нарушенным

слухом не имеют возможности воспринимать на слух образцы речи, речевую интонацию, соответственно, им свойственны серьезные трудности в восприятии звучащей речи на слух, влекущие за собой ложности овладения речью.

Грамматический строй речи у младших школьников с нарушенным слухом не сформирован в той степени, какая характерна для нормально развивающихся детей того же возраста. Неточность слухового восприятия слов, в особенности их окончаний, суффиксов и приставок препятствует вычленению грамматических форм слова, усвоению грамматических связей между словами.

В научной литературе предлагается ряд подходов по формированию лексико-грамматической организации речевого высказывания у младших школьников с нарушенным слухом (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, А.В. Демина, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Л.П. Назарова, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая и др.).

Исследователями сформулированы задачи, принципы, этапы и условия организации работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников, разработаны упражнения, выполняемые на наглядно-ситуативной и смешанной основе. Работа по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников является одним из центральных разделов образовательной программы, так как в процессе систематической работы речь приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать влияние на различные сферы развития.

## ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1. Организация констатирующих эксперимента и методика.

#### Констатирующий эксперимент по обследованию особенностей лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников

Цель экспериментального исследования – изучение особенностей сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Определение научно-теоретической основы и разработка диагностического инструментария для изучения особенностей сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

2. Обследование особенностей лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

3. Количественный и качественный анализ особенностей и возможностей формирования лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

Разработка методики констатирующего эксперимента базировалась на положениях общей и специальной педагогики и психологии:

- концепции сурдопсихологии об особенностях познавательной деятельности лиц с нарушениями слуха (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, С.А. Зыков, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и др.);

- современные концепции обучения детей с особыми образовательными потребностями (Е.А. Екжанова, Л.М. Шипицина, Л.Б. Баряева, А.Р. Маллер, А.А. Катаева, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева);

- теория индивидуализации и дифференциации обучения (А.А. Бударный, Т.Д. Глейзер, А.Ж. Жафяров, Е.А. Жеребятьева, Е.С. Рабунский, И.С. Якиманская и др.).

Для решения поставленных задач использовались задания, предложенные О.А. Красильниковой, Г.А. Киреевой в учебно-методическом пособии «Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников» [54].

Эксперимент проводился на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 17 г. Красноярск» (далее – МАОУ СШ № 17).

В МАОУ СШ № 17 реализуется адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования (далее - АООП НОО) для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, разработанная в соответствии с принципами, структурой, понятиями и подходами Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с ОВЗ с учётом Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования слабослышащих и позднооглохших детей (вариант 2.1).

Всего за период было обследовано 10 обучающихся, имеющих нарушения слуха. Среди них 5 девочек (50%) и 5 мальчиков (50%).

В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (8-9 лет);
2. Схожесть степени нарушения слуха:  
имплантированных – 4 обучающихся;  
II степень тугоухости – 3 обучающихся;  
III степень тугоухости – 3 обучающихся;

Обследование проводилось индивидуально с каждым обучающимся. При исследовании сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников соблюдалась определенная последовательность. Каждое задание предполагало предварительное инструктирование, в котором обучающемуся объяснялся способ

предстоящей деятельности для достижения итогового результата. В случае затруднения ребенку задавались побуждающие или уточняющие вопросы, контекстные подсказки, повторение инструкции, а также обучающая помощь.

Экспериментальное обследование проводилось на основе заданий, предложенных О.А. Красильниковой, Г.А. Киреевой [54].

Авторский вклад заключался в разработке общей стратегии обследования по блокам и разделам, в адаптации заданий в соответствии с особенностями развития испытуемых, целями и задачами констатирующего эксперимента, разработке критериев оценивания заданий. Параметры адаптированных нами методик отражали основные показатели уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников. Результаты обследования заносились в протоколы индивидуально на каждого ребенка.

Содержание методики констатирующего эксперимента составили одиннадцать блоков заданий, представленных в диагностическом комплексе:

**Задание 1.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «на», «в» (глагол + предлог + существительное).

**Задание 2.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «около» (глагол + предлог + существительное).

**Задание 3.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «под» (глагол + предлог + существительное).

**Задание 4.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «над» (глагол + предлог + существительное).

**Задание 5.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «из» (глагол + предлог + существительное).

**Задание 6.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «с (со)» (глагол + предлог + существительное).

**Задание 7.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «к», «от» (глагол + предлог + существительное).

**Задание 8.** Образование существительных родительного падежа единственного числа.

**Задание 9.** Образование множественного числа имен существительных.

**Задание 10.** Образование существительных именительного падежа множественного числа.

**Задание 11.** Образование существительных родительного падежа множественного числа.

Представляем комплекс заданий для обследования особенностей сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

Особое внимание уделено обследованию усвоения обучающимися словосочетаний с предлогами, выражающими пространственные отношения. Как показывают исследования Р.М. Боскис [8], К.Г. Коровина [42], усвоение обучающимися с нарушенным слухом указанных словосочетаний, - очень сложный и длительный процесс.

Особенности выражения пространственных отношений обусловлены не только своеобразием грамматического, но и лексического оформления: обучающиеся должны усвоить грамматическое значение предлогов, которые представляют сложную отвлеченную категорию, не имеющую самостоятельного лексического значения и реализуемую в словосочетаниях.



**Задание 1.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «на», «в» (глагол + предлог + существительное).

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся составлять предложения с предлогами «на», «в».

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается составить предложения по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты составь предложение».

Речевой материал:

<i>кто?</i>	<i>что делает?</i>	<i>что?</i>	<i>куда?</i>
Белка	прыгает		в дупло
Кот	лезет		на дерево
Мама	ставит	кастрюлю	на стол
Мальчик	собирает	грибы	в корзину
Учительница	кладет	тетрадь	на стол

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 2.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «около» (глагол + предлог + существительное).

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся составлять предложения с предлогом «около».

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается составить предложения по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты составь предложение».

Речевой материал:

<i>кто?</i>	<i>что делает?</i>	<i>где?</i>
Девочка	стоит	около березы
Собака	сидит	около машины
Коробка	стоит	около тумбочки
Учительница	стоит	около парты
Мальчик	сидит	около дерева

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 3.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «под» (глагол + предлог + существительное).

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся составлять предложения с предлогом «под».

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается составить предложения по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты составь предложение».

Речевой материал:

<i>кто? что?</i>	<i>что делает?</i>	<i>куда?</i>
Корзина	стоит	под деревом
Девочка	гуляет	под зонтом
Скамейка	стоит	под деревом
Мальчик	плавает	под водой
Котенок	сидит	под столом

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 4.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «над» (глагол + предлог + существительное).

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся составлять предложения с предлогом «над».

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается составить предложения по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты составь предложение».

Речевой материал:

<i>что?(кто?)</i>	<i>что делает?</i>	<i>где?(над чем)</i>
Самолет	летит	над рекой
Пчела	летит	над цветком
Картина	висит	над диваном
Птица	летит	над деревом
Мяч	летит	над сеткой

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 5.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «из» (глагол + предлог + существительное).

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся составлять предложения с предлогом «из».

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается составить предложения по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты составь предложение».

Речевой материал:

<i>кто?</i>	<i>что делает?</i>	<i>что?</i>	<i>откуда?(из чего?)</i>
Девочка	поливает	цветок	из лейки
Ученик	достает	книгу	из портфеля
Мама	вынимает	пирог	из плиты
Рыбак	вытягивает	сеть	из моря
Девочка	пьет	чай	из чашки

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 6.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «с (со)» (глагол + предлог + существительное).

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся составлять предложения с предлогом «с (со)».

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается составить предложения по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты составь предложение».

Речевой материал:

<i>что?(кто?)</i>	<i>что делает?</i>	<i>с чего?</i>
Листья	падают	с дерева
Мальчик	катится	с горки
Яблоки	падают	с яблони
Пловец	прыгает	с вышки
Мальчик	встает	со стула

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 7.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «к», «от» (глагол + предлог + существительное).

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся составлять предложения с предлогами «к», «от»

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается составить предложения по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты составь предложение».

Речевой материал:

<i>что?(кто?)</i>	<i>что сделал?</i>	<i>куда?(к чему?)</i>
Машина	подъехала	к дому
Щенок	подбежал	к будке
Корабль	плывет	к берегу
Самолет	оторвался	от земли
Поезд	отъехал	от станции

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 8.** Образование существительных родительного падежа единственного числа.

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся образовывать существительные родительного падежа единственного числа.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается образовать существительные родительного падежа единственного числа по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты ответь на вопросы».

Речевой материал:

<i>Вопрос</i>	<i>Ответ</i>
Варенье из чего?	Из вишни
Внук гостит у кого?	У бабушки
Хоровод вокруг чего?	Вокруг елки
Собака ест из чего?	Из миски
Письмо от кого?	От Незнайки

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 9.** Образование множественного числа имен существительных.

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся образовывать множественное число имен существительных.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается образовать имена существительные множественного числа по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты образуй множественное число».

Речевой материал:

<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
Одна машина	Две машины
Одна игла	Две иглы
Один робот	Два робота
Одна груша	Две груши
Одна сова	Две совы

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 10.** Образование существительных именительного падежа множественного числа.

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся образовывать существительные именительного падежа множественного числа.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается образовать существительные именительного падежа множественного числа по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты образуй существительные именительного падежа множественного числа».

Речевой материал:

<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
Сидит кошка	Сидят кошки
Сидит лев	Сидят львы
Завязан бант	Завязаны банты
Плывет корабль	Плывут корабли
Стоит ботинок	Стоят ботинки

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

**Задание 11.** Образование существительных родительного падежа множественного числа.

Цель задания: изучение сформированности умения обучающихся образовывать существительные родительного падежа множественного числа.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается образовать существительные родительного падежа множественного числа по картинкам с помощью вопросов.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты образуй существительные родительного падежа множественного числа».

Речевой материал:

<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
Одно перо	Много перьев
Один слон	Много слонов
Один еж	Много ежей
Один стол	Много столов
Одна бабочка	Много бабочек

Стимульный материал: предметные (сюжетные) картинки представлены в приложении А.

Оценивание заданий происходило по 3-х бальной системе:

2 балла – лексико-грамматический строй речи, диагностируемый в данном задании, сформирован, приближен к норме. Ребенок выполняет задание сам и не допускает ошибок.

1 балла – лексико-грамматический строй речи, диагностируемый в данном задании, на уровне формирования. Ребенок выполняет задания самостоятельно, но допускает ошибки.

0 баллов – лексико-грамматический строй речи, диагностируемый в данном задании, не сформирован. Педагог указывает на ошибку, но ребенок не может ее исправить, начинает гадать, угадывать.

Критериями оценки являлись:

- правильность выполнения задания;
- принятие и понимание инструкции;
- принятие и использование помощи.

#### *Оценка результатов*

Минимальное количество баллов за каждое диагностическое задание – 0, максимальное – 5.

Каждое диагностическое задание оценивалось следующим образом:



5 баллов – высокий уровень

3-4 балла – средний уровень

0-2 балла – низкий уровень.

Уровни сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников:

Высокий уровень (45-55 баллов) - все задания выполняет самостоятельно и верно, ошибки исправляет самостоятельно или после уточняющего вопроса, высокий уровень сознательного отношения к лексико-грамматической организации речевого высказывания; сформированный навык правильного выбора предлога, в зависимости от предъявленного контекста; активный процесс актуализации слов на предъявленный стимул, словарь близок к возрастной норме; имеются некоторые ошибки в согласовании слов и предлогов.

Средний уровень (30-44 балла) - самостоятельное выполнение заданий (более 50% заданий выполнены правильно), либо выполнение заданий с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов; сформированные связи между словами в языковой системе; сформированный навык подбора предлога на слово-стимул; частично сформированный навык правильного выбора предлога; достаточно активный процесс поиска слов; словарный запас, в котором имеются слова со сходным лексическим значением.

Низкий уровень (менее 30 баллов) - задания не выполняет, при выполнении требуется значительная помощь (часть заданий недоступна), низкий уровень сознательного отношения к лексико-грамматической организации речевого высказывания; неумение подбирать предлог к слову-стимулу; недостаточно активные процессы актуализации слов, словарь резко отстает от нормы: характерны лексические замены.

## 2.2. Результаты обследования слабослышащих второклассников на предмет формирования лексико-грамматической стороны речи

Обобщив результаты **первого** **диагностического задания**, направленного на изучение сформированности умения обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогами «на», «в», мы получили результаты, представленные в таблице 1 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 21.

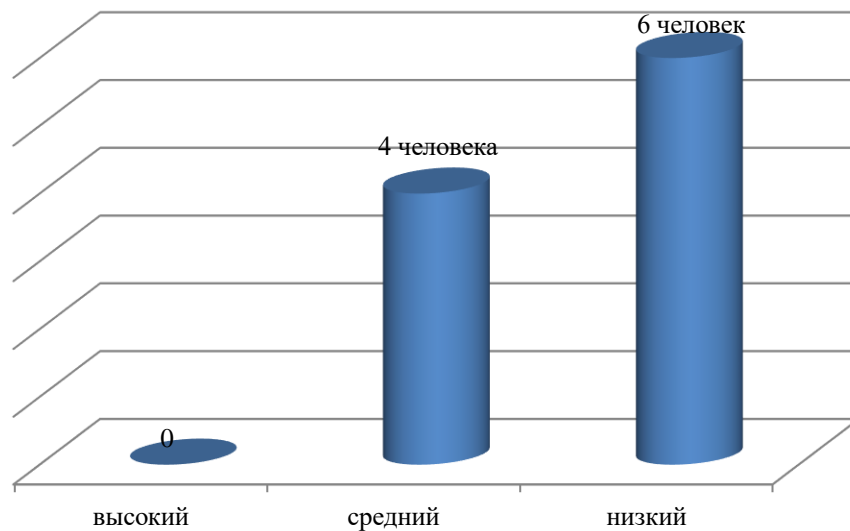


Рисунок 21 – Показатели сформированности умения составлять предложения с предлогами «на», «в»

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 6 обучающихся (60%) имеют низкий уровень сформированности умения составлять предложения с предлогами «на», «в». Они не смогли выполнить задания даже при помощи педагога.

4 (40%) обучающихся имеют средний уровень сформированности умения составлять предложения с предлогами «на», «в». Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий

характерны следующие ошибки: «Кот лезет *в* дерево», «Белка прыгает *на* дупло».

Обучающихся с высоким уровнем способности составлять предложения с предлогами «на», «в» не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что навык составлять предложения с предлогами «на», «в» у обучающихся с нарушенным слухом сформирован недостаточно.

Обобщив результаты **второго диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «около», мы получили следующие результаты, представленные таблице 2 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 22.

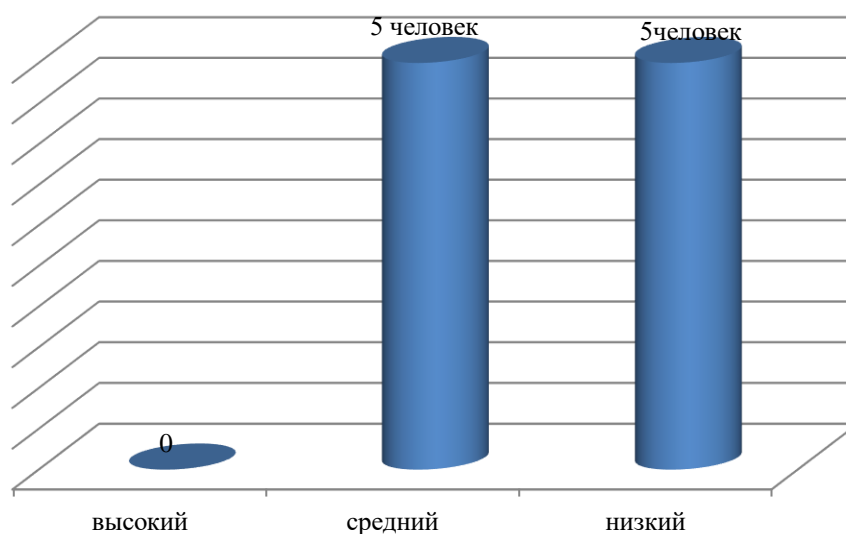


Рисунок 22 – Показатели сформированности умения составлять предложения с предлогом «около»

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 5 обучающихся (50%) имеют низкий уровень сформированности умения составлять предложения с предлогом «около». Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

5 (50%) обучающихся имеют средний уровень способности составлять предложения с предлогом «около». Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий характерны следующие ошибки: «Девочка стоит с березой», «Собака сидит с машиной».

Обучающихся с высоким уровнем умения составлять предложения с предлогом «около» не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение составлять предложения с предлогом «около» у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **третьего диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «под», мы получили следующие результаты, представленные таблице 3 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 23.

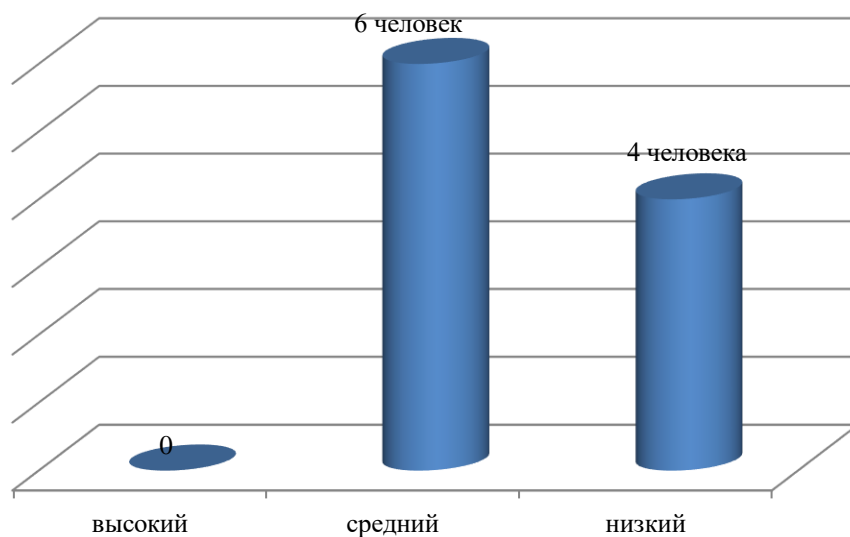


Рисунок 23 – Показатели сформированности умения составлять предложения с предлогом «под»

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 4 (40%) обучающихся имеют низкий уровень способности составлять

предложения с предлогом «под». Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

6 (60%) обучающихся имеют средний уровень способности составлять предложения с предлогом «под». Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий характерны следующие ошибки: «Девочка гуляет *с* зонтиком», «Мальчик плавает *на* воде».

Обучающихся с высоким уровнем способности составлять предложения с предлогом «под» не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение составлять предложения с предлогом «под» у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **четвертого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «над», мы получили следующие результаты, представленные в таблице 4 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 24.

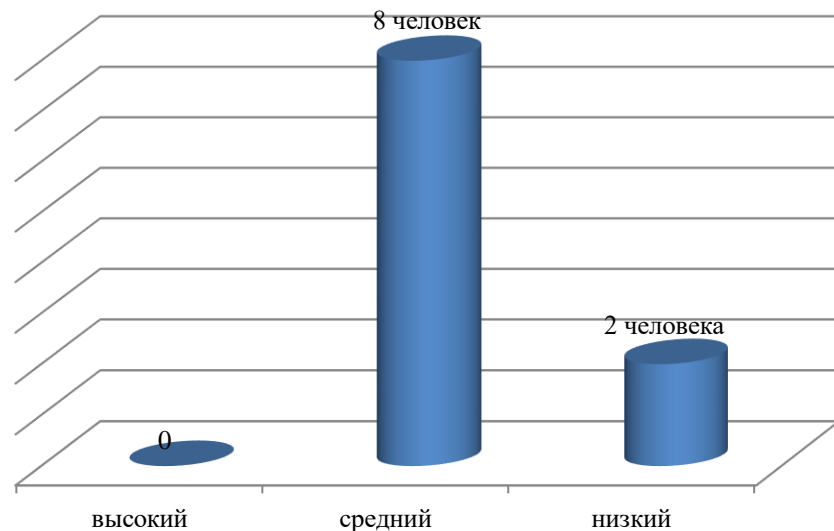


Рисунок 24 – Показатели способности составлять предложения с предлогом «над»

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 2 (20%) обучающихся имеют низкий уровень способности составлять предложения с предлогом «над». Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

8 (80%) обучающихся имеют средний уровень способности составлять предложения с предлогом «над». Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий характерны следующие ошибки: «Пчела летит к цветку», «Птица летит у дерева».

Обучающихся с высоким уровнем способности составлять предложения с предлогом «над» не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение составлять предложения с предлогом «над» у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **пятого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «из», мы получили следующие результаты, представленные таблице 5 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 25.

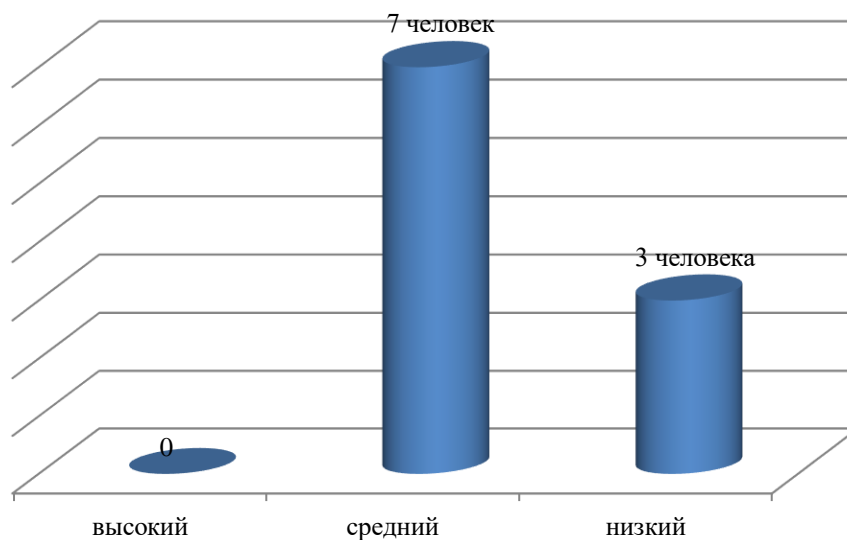


Рисунок 25 – Показатели способности составлять предложения с предлогом «из»

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 3 (30%) обучающихся имеют низкий уровень способности составлять предложения с предлогом «из». Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

7 (70%) обучающихся имеют средний уровень сформированности способности составлять предложения с предлогом «из». Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий характерны следующие ошибки: «Девочка поливает цветок с лейки», «Ученик достает книгу с портфеля».

Обучающихся с высоким уровнем способности составлять предложения с предлогом «из» не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение составлять предложения с предлогом «из» у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **шестого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «с» («со»), мы получили следующие результаты, представленные в таблице 6 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 26.

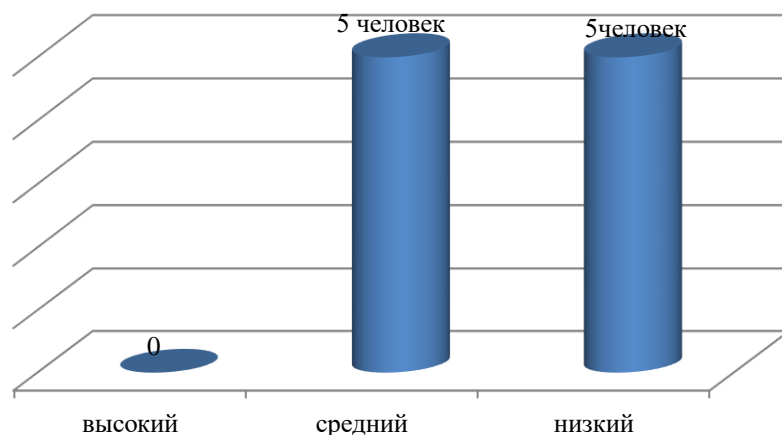


Рисунок 26 – Показатели способности составлять предложения с предлогом «с» (со))

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 5 (50%) обучающихся имеют низкий уровень способности составлять предложения с предлогом «с» («со»). Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

5 (50%) обучающихся имеют средний уровень способности составлять предложения с предлогом «с» («со»). Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий характерны следующие ошибки: «Мальчик катится *из* горки», «Мальчик встает *от* стула».

Обучающихся с высоким уровнем способности составлять предложения с предлогом «с» («со») не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение составлять предложения с предлогом «с» («со») у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **седьмого диагностического задания**, направленного на обследование сформированности способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогами «к», «от», мы получили следующие результаты, представленные в таблице 7 Приложения Б. Наглядно представим данные на рисунке 27.

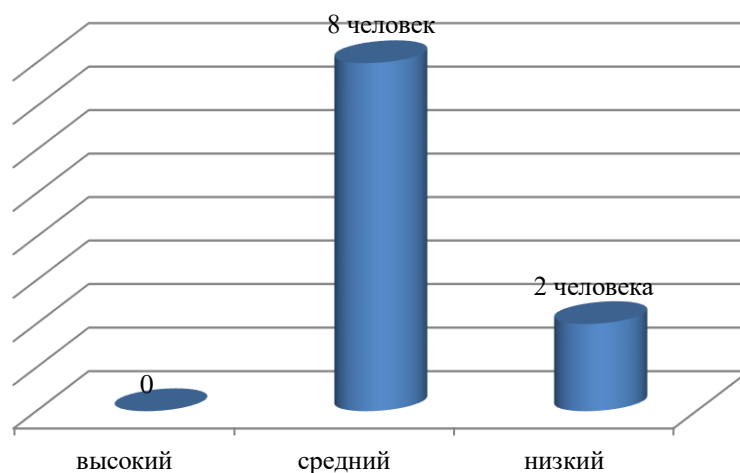


Рисунок 27 – Показатели способности составлять предложения с предлогами «к», «от»



Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 2 (20%) обучающихся имеют низкий уровень способности составлять предложения с предлогами «к», «от». Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

8 (80%) обучающихся имеют средний уровень сформированности способности составлять предложения с предлогами «к», «от». Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий наблюдались следующие ошибки: «Машина подъехала домой», «Корабль плывет на берег».

Обучающихся с высоким уровнем способности составлять предложения с предлогами «к», «от» не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение составлять предложения с предлогами «к», «от» у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **восьмого диагностического задания**, направленного на обследование сформированности способности обучающихся с нарушенным слухом образовывать существительные родительного падежа единственного числа, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 8 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 28.

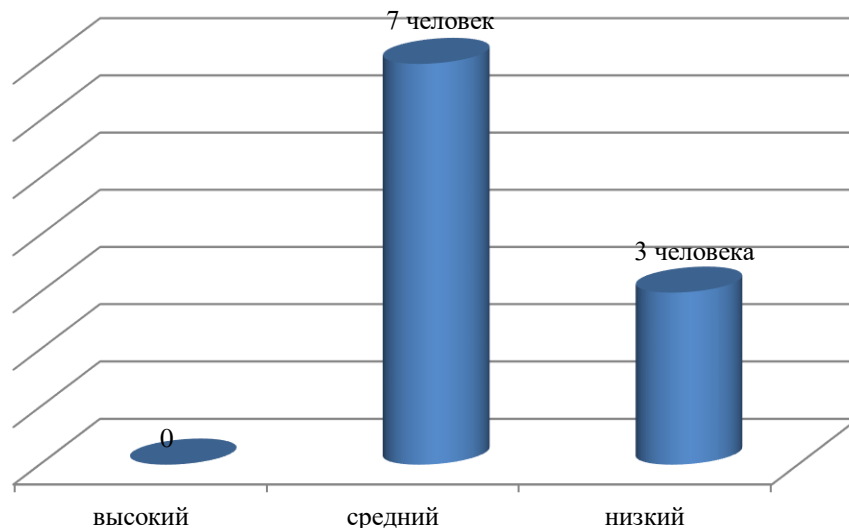


Рисунок 28 – Показатели способности образовывать существительные родительного падежа единственного числа

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 3 (30%) обучающихся имеют низкий уровень способности образовывать существительные родительного падежа единственного числа. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

7 (70%) обучающихся имеют средний уровень способности образовывать существительные родительного падежа единственного числа. При выполнении заданий наблюдались следующие ошибки: «Варенье вишенное», «Письмо Незнайковое».

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать существительные родительного падежа единственного числа не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение образовывать существительные родительного падежа единственного числа у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **девятого диагностического задания**, направленного на обследование сформированности способности обучающихся с нарушенным слухом образовывать множественное число имен существительных, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 9 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 29.

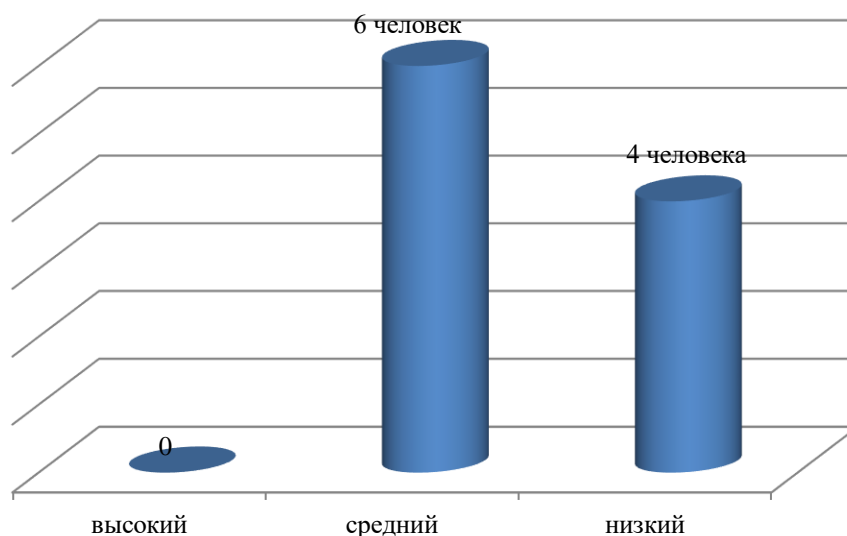


Рисунок 29 – Показатели способности образовывать множественное число имен существительных

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 4 (40%) обучающихся имеют низкий уровень способности образовывать множественное число имен существительных. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

6 (60%) обучающихся имеют средний уровень способности образовывать множественное число имен существительных. При выполнении заданий наблюдались следующие ошибки: «Двое машинов», «Двое грушов».

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать множественное число имен существительных не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение образовывать множественное число имен существительных у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **десятого диагностического задания**, направленного на обследование сформированности способности обучающихся с нарушенным слухом образовывать существительные именительного падежа множественного числа, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 10 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 30.

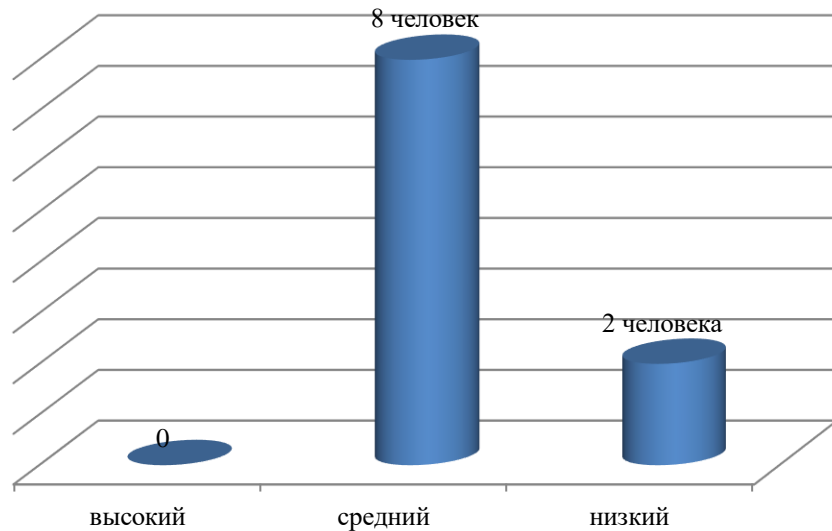


Рисунок 30 – Показатели способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 2 (20%) обучающихся имеют низкий уровень способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

8 (80%) обучающихся имеют средний уровень способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа. При выполнении заданий наблюдались следующие ошибки: «Плывут корабли».

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение образовывать существительные именительного падежа множественного числа у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты **одиннадцатого диагностического задания**, направленного на обследование сформированности способности обучающихся с нарушенным слухом образовывать существительные родительного падежа множественного числа, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 11 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 31.

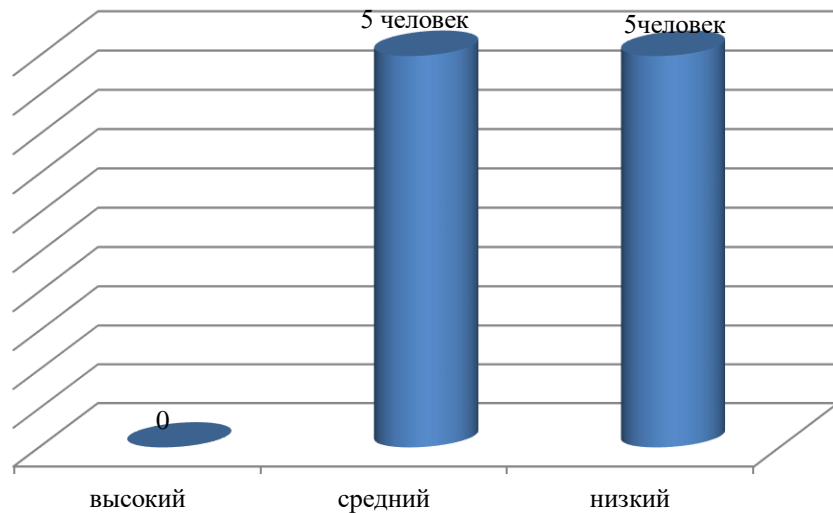


Рисунок 31 – Показатели способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 5 (50%) обучающихся имеют низкий уровень способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

5 (50%) обучающихся имеют средний уровень способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа. При выполнении заданий наблюдались следующие ошибки: «Много перов», «Много ежов», «Много бабочков».

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение образовывать существительные родительного падежа множественного числа у обучающихся с нарушенным слухом сформировано недостаточно.

Обобщив результаты всех диагностических заданий, направленного на обследование сформированности лексико-грамматической организации речевого высказывания второклассников с нарушенным слухом, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 12 Приложения Б.

Сводные данные по результатам выполнения обучающимися всех диагностических заданий наглядно представим на рисунке 32.

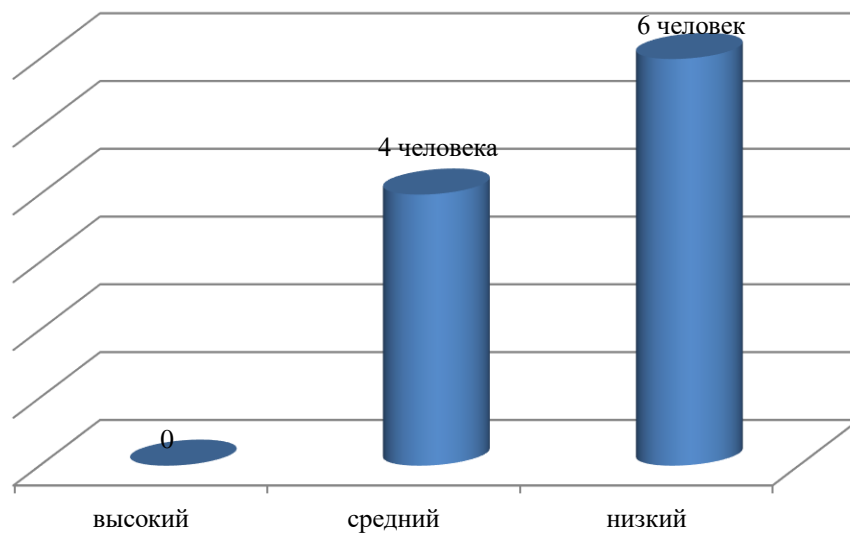


Рисунок 32 – Показатели сформированности лексико-грамматической организации речевого высказывания второклассников с нарушенным слухом

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 6 (60%) обучающихся имеют низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи. Эти обучающиеся задания не выполняют, при выполнении требуется значительная помощь (часть заданий недоступна). Для этих обучающихся характерен низкий уровень сознательного отношения к лексико-грамматической стороне речи; они не умеют подбирать предлог к слову-стимулу; недостаточно активные процессы актуализации слов, словарь резко отстает от нормы: характерны лексические замены.

4 (40%) обучающихся имеют средний уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи. Эти обучающиеся самостоятельно выполняют задания (более 50% заданий выполнены правильно), либо выполняют задания с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов. У них сформированы связи между словами в языковой системе; сформирован навык подбора предлога на слово-стимул; достаточно активный процесс

поиска слов; словарный запас, в котором имеются слова со сходным лексическим значением.

Обучающихся с высоким уровнем сформированности лексико-грамматической стороны речи не выявлено.

## **ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ**

С целью изучения особенностей сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников, нами был проведен констатирующий эксперимент. Были использованы методы и приемы обследования речи обучающихся, применяемые в коррекционной педагогике, предложенные О.А. Красильниковой, Г.А. Киреевой. Модификация заключалась в адаптации заданий, критериев оценивания заданий в связи с интеллектуальными, возрастными и психологическими особенностями обучающихся.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МАОУ СШ № 17 г. Красноярска. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована группа из 20 человек.

При комплектовании группы учитывались:

1. схожесть показателей возраста (8-9 лет);
2. схожесть степени нарушения слуха.

Содержание методики констатирующего эксперимента составил диагностический комплекс из 11 блоков заданий: на составление предложений с предлогами «на», «в», «около», «под», «над», «из», «с (со)», «к», «от», на образование существительных родительного падежа единственного числа, на образование множественного числа имен существительных, на образование существительных именительного падежа множественного числа, на образование существительных родительного падежа множественного числа.

Анализируя полученные результаты, мы видим, что 60% обучающихся имеют низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи, 40% обучающихся имеют средний уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи, обучающихся с высоким уровнем не выявлено.

Полученные диагностические данные обусловили необходимость проведения коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.



### **ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ВТОРОКЛАССНИКОВ**

#### **3.1. Программа формирования лексико-грамматической стороны речи**

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что формирования лексико-грамматическая сторона речи у слабослышащих второклассников сформирована недостаточно. Исходя из этого, была разработана стратегия формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – разработка и апробация программы коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников (Приложение В).

Программа рассчитана на 1 учебный год (2 класс).

Курс изучения программы рассчитан на обучающихся вторых классов с нарушенным слухом.

Формирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СШ № 17 города Красноярска.

Из обучающихся вторых классов с нарушенным слухом, принимавших участие в констатирующем эксперименте, были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная.

Критериями отбора обучающихся в группы являлся уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи.

В каждую группу вошло равное количество человек – 10 обучающихся:

- по 5 обучающихся с низким уровнем сформированности лексико-грамматической организации речевого высказывания;
- по 5 обучающихся со средним уровнем сформированности лексико-грамматической организации речевого высказывания.

Форма занятий – подгрупповая (размер группы – 10 человек).

Цель Программы: формирование у слабослышащих второклассников лексико-грамматической стороны речи.

Занятия по Программе способствуют решению следующих задач:

- формирование умения составлять предложения со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «на», «в», «около», «под», «над», «из», «с (со)», «к», «от»;
- формирование умения образовывать существительные родительного падежа единственного числа;
- формирование умения образовывать множественное число имен существительных;
- формирование умения образовывать существительные именительного падежа множественного числа;
- формирование умения образовывать существительные родительного падежа множественного числа.

Последовательность работы определяется логопедом в зависимости от умений и навыков обучающихся с обязательным соблюдением основного дидактического принципа: постепенное обучение от простого к сложному и учета индивидуальных особенностей и способностей каждого ученика.

Материал, знакомый по своему содержанию, подкрепленный предметной связью, легче воспринимается на слух, а, соответственно, и более точно воспроизводится устно. Исходя из этого, к речевому материалу, который включается в занятия по формированию у слабослышащих второклассников лексико-грамматической стороны речи, для предъявления на слух, существуют определённые требования.

1. Смысловое содержание текстов, загадок, скороговорок, вопросов, поручений, текстов – диалогов, фраз – поручений, заданий, слов и словосочетаний должно быть знакомо и понятно ученикам. Поэтому в условиях интегрированного обучения детей с нарушенным слухом в

начальном звене важно подбирать речевой материал, ранее пройденный в рамках общеобразовательных предметов.

2. Речевой материал, отрабатываемый на слух, должен быть актуальным и востребованным в реальных жизненных условиях. Именно поэтому очень важно работать над учебным материалом, который пригодится слабослышащему ученику для ответа в классе, общения со слышащими одноклассниками при групповых формах работы, в учебных диалогах, в свободное время.

3. Материал, отобранный для занятий, должен иметь коммуникативную направленность: тексты – диалоги, задания по составлению возможных ответов персонажей литературных произведений; беседы «ученик - учитель», «ученик - ученик», ведение учеником диалога от имени двух – трёх субъектов и.д.

4. От состояния слуха зависит качество произношения. Поэтому важно, чтобы речевой материал для развития слуха соответствовал также требованиям программы по обучению произношению. Для этого на разных этапах обучения выбирается материал, соответствующий основным задачам развития слухового восприятия, а также задачам обучения произношению (с разной слоговой, ритмической структурой, различный по акустическому звучанию, по темпу и интонации и т.д.).

5. Подбор речевого материала осуществляется индивидуально для каждого ребенка с учетом его познавательных возможностей, актуального уровня развития слухового восприятия, словесной речи и интеллекта.

Организуя занятия, логопед должен учитывать, что в начале обучения ученикам предлагаются только знакомые по значению слова, короткие фразы, небольшие тексты. Позже необходимо включать фразы, содержащие отдельные незнакомые слова, а также тексты с незнакомыми словами.

Приведем пример организации занятий с обучающимися 2 класса в первой четверти по теме «Лето». Работа по теме предполагает три занятия.

На первом занятии ставится цель: продолжать учить различать фразы обиходно-разговорного характера, предложения по интонации, относить их к определенной группе; учить вести беседы на слух с голоса педагога. Проводятся следующие виды работы: беседа о наступлении нового учебного года; распределение на слух предложений по группам «вопросительные», «восклицательные», «повествовательные»; диалог с педагогом о прошедших каникулах, летнем отдыхе.

Цель второго занятия: учить различать на слух предлоги в предложениях, закреплять умение составлять предложения с заданными словами; формировать положительное отношение к процессу обучения в школе. Проводятся следующие виды работы: прослушивание и воспроизведение предложений с пропущенными предлогами с опорой и без опоры на картинку. Предлагается задание: придумай предложения со словами: катался, купался, загорал, собирал, вязала, собирали.

На третьем занятии ставится цель: упражнять в различении на слух различных по интонации фраз, упражнять в выборе на слух предлога; учить вести беседы на слух с голоса товарища. Проводятся следующие виды работы: отбор табличек с услышанным речевым материалом, нахождение табличек с подходящими по смыслу ответами; диалог с товарищем о лете, о каникулах; запись пропущенного предлога.

В конце каждой учебной четверти перед проведением контрольных работ можно дополнительно отработать тот речевой материал, который будет востребован при проверке знаний, например, отработать на слух текст диктанта, фразы для сочинения, математическую терминологию и т.д. В зависимости от этого можно, соответственно, и заменять речевой материал. Неизменной должна оставаться лишь главная цель занятий: развитие лексико-грамматической стороны речи каждого отдельного обучающегося с нарушенным слухом.

### 3.2. Результаты формирующего эксперимента

На заключительном этапе исследовательской работы было проведено повторное диагностирование.

Цель контрольного эксперимента – определить уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников в контрольной и экспериментальной группах и сделать вывод об эффективности коррекционной работы по программе формирования лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников.

Использованы те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования.

Обобщив результаты первого диагностического задания, направленного на обследование умения обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогами «на», «в», мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 1 и 1 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 33 и 33 А.

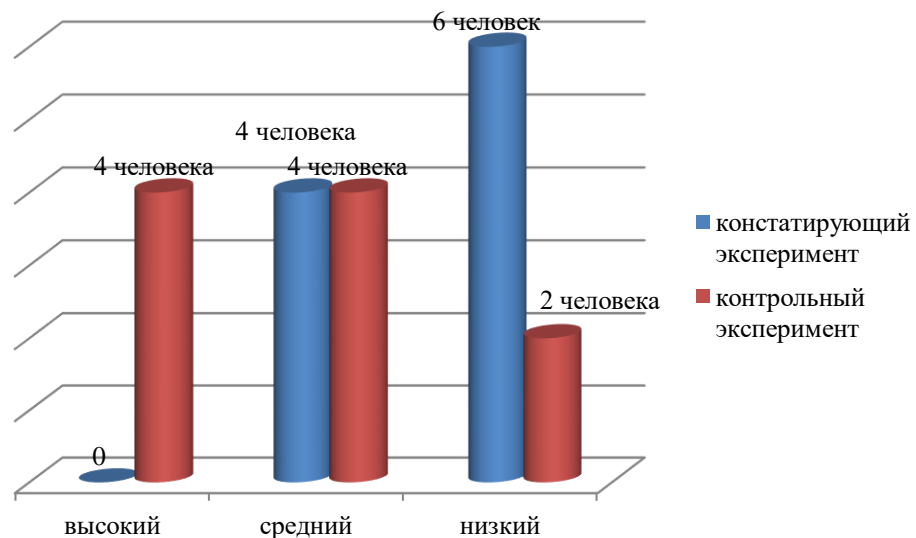


Рисунок 33– Показатели способности составлять предложения с предлогами «на», «в» (экспериментальная группа)

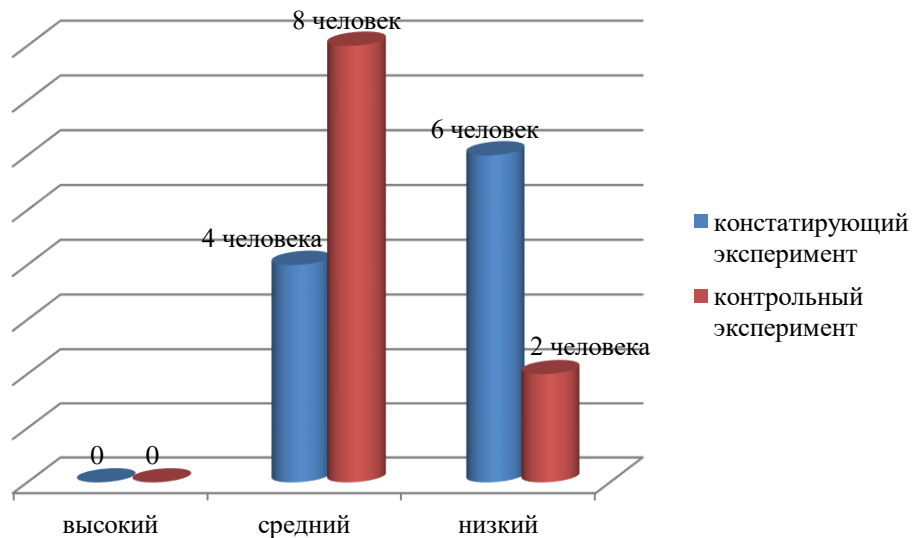


Рисунок 33 А – Показатели способности составлять предложения с предлогами «на», «в» (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности составлять предложения с предлогами «на», «в» диагностирован у 20% школьников (2 детей). Средний уровень диагностирован у 40% школьников (4 детей). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 детей). По сравнению с констатирующим экспериментом, два обучающихся остались на прежнем, низком уровне, допустив ошибки более чем в 50% заданий, четверо детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, четверо обучающихся остались на прежнем, среднем уровне.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень способности составлять предложения с предлогами «на», «в» диагностирован у 20% школьников (2 детей). Средний уровень диагностирован у 80% школьников (8 детей). Высокий уровень у детей контрольной группы не диагностирован.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком составлять предложения с предлогами «на», «в», по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **второго диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «около», мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 2 и 2 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунке 34 и 34 А.

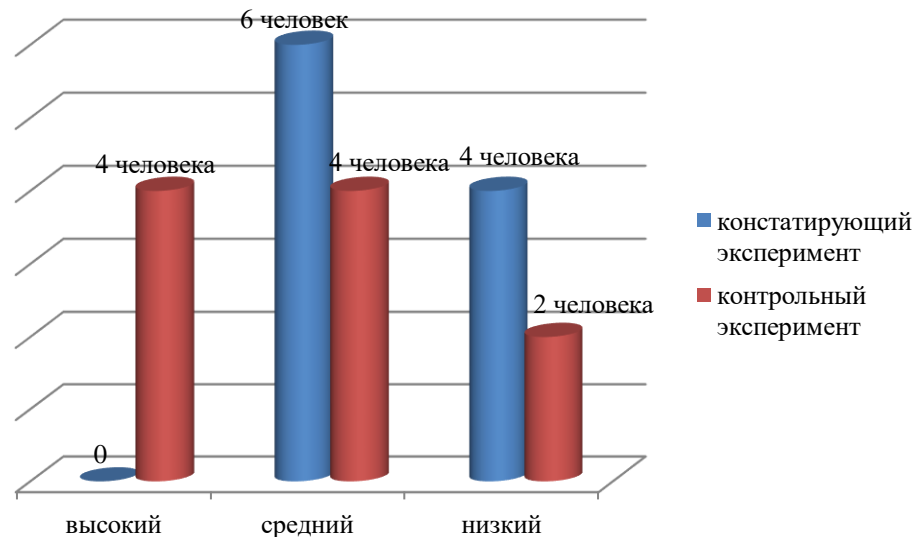


Рисунок 34 – Показатели сформированности умения составлять предложения с предлогом «около» (экспериментальная группа)

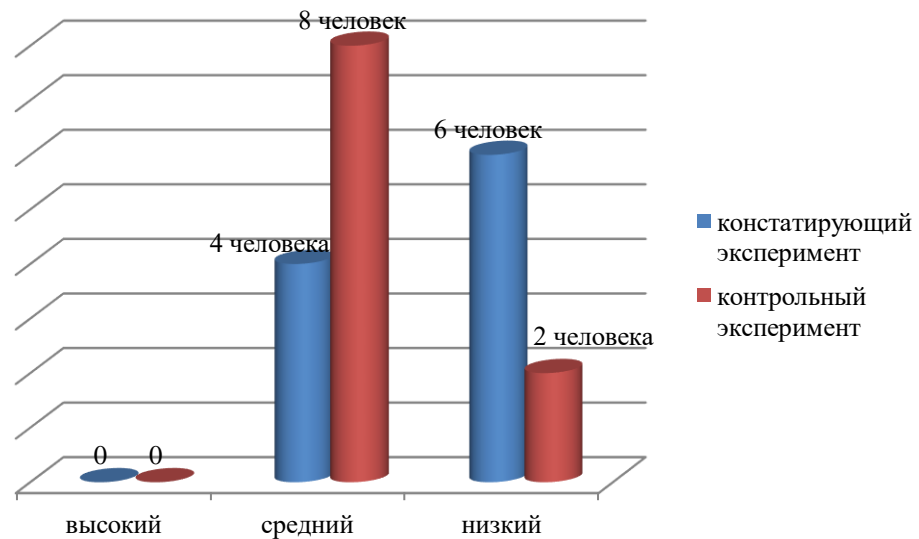


Рисунок 34 А – Показатели сформированности умения составлять предложения с предлогом «около» (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности умения составлять предложения с предлогом «около» диагностирован у 20% обучающихся (2 человек). Средний уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один обучающийся остался на прежнем, низком уровне, допустил ошибки более чем в 50% заданий, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности умения составлять предложения с предлогом «около» диагностирован у 20% школьников (2 человека). Средний уровень диагностирован у 80% школьников (8 человек). Высокий уровень у детей контрольной группы не диагностирован. Из числа детей контрольной группы



один ребенок остался на низком уровне, двое детей повысили уровень с низкого до среднего, двое остались на прежнем, среднем уровне.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком составления предложений с предлогом «около» по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **третьего диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «под», мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 3 и 3 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 35 и 35 А.

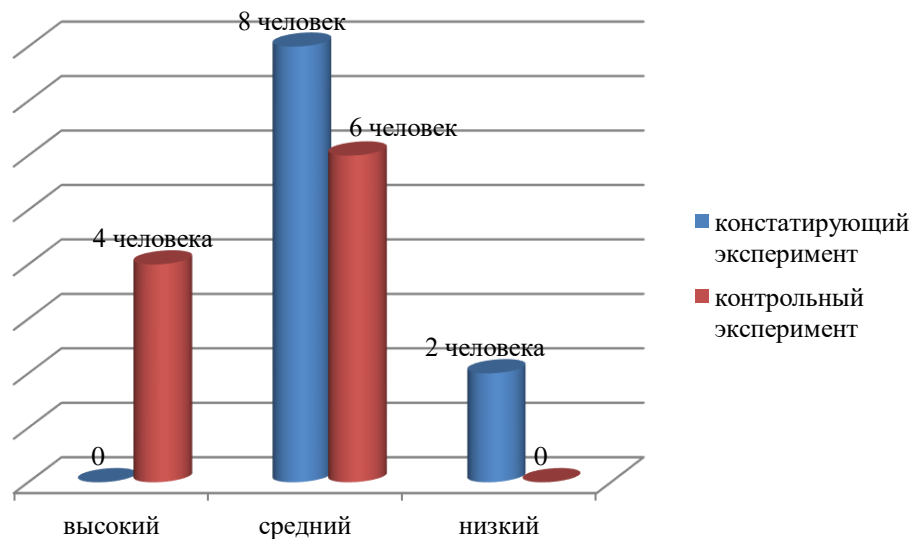


Рисунок 35– Показатели способности составлять предложения с предлогом «под» (экспериментальная группа)

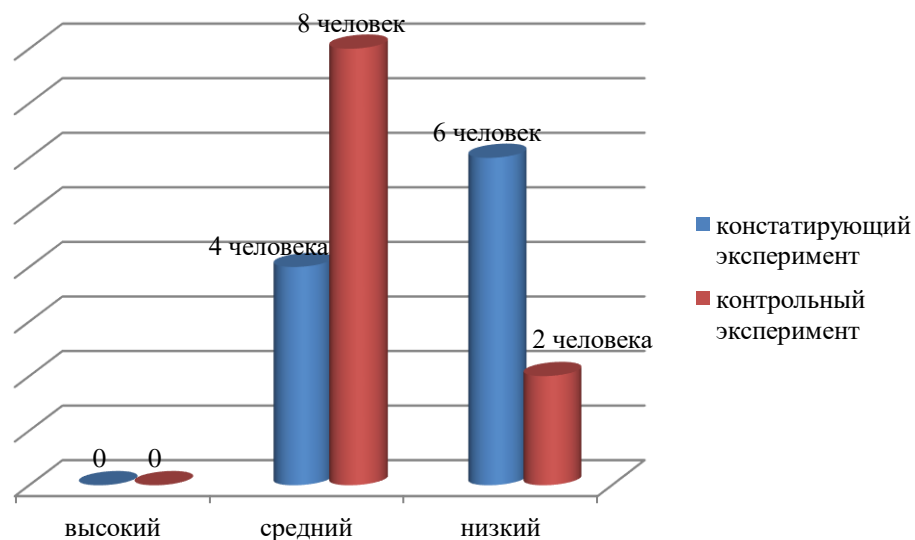


Рисунок 35 А – Показатели умения составлять предложения с предлогом «под» (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень способности составлять предложения с предлогом «под» не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человек). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень умения составлять предложения с предлогом «под» показали 80% школьников (8 детей). Двое обучающихся из трех повысили уровень с низкого до среднего, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий. Двое детей остались на прежнем, среднем уровне, также выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий. Один обучающийся остался на низком уровне, при

выполнении заданий допустил ошибки более чем в 50% заданий, не справился с заданием даже при помощи педагога.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком составления предложений с предлогом «под», по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **четвертого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «над», мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 4 и 4 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 36 и 36 А.

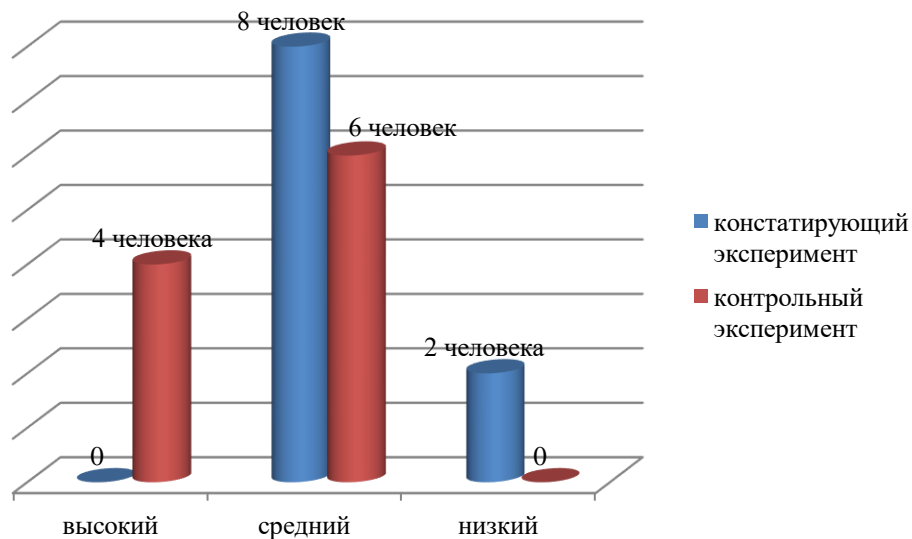


Рисунок 36 – Показатели умения составлять предложения с предлогом «над» (экспериментальная группа)

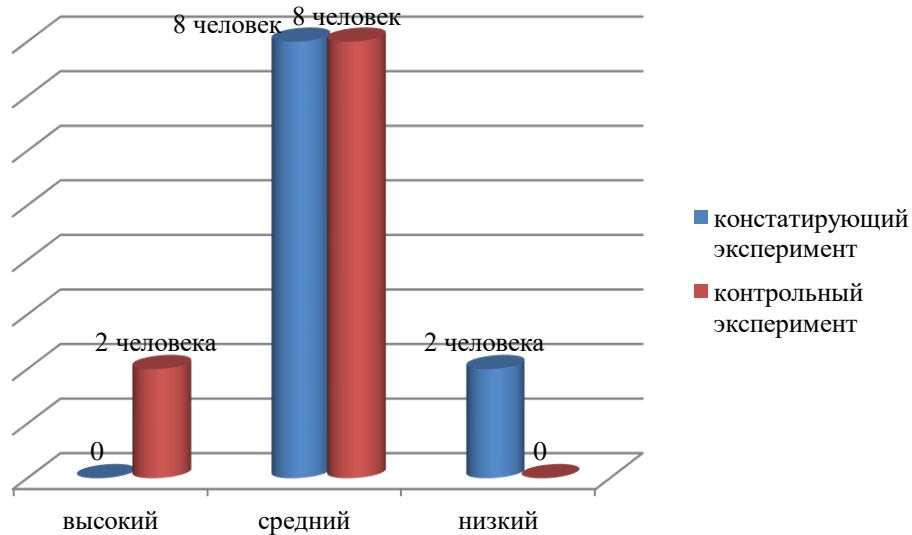


Рисунок 36 А – Показатели умения составлять предложения с предлогом «над» (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень умения составлять предложения с предлогом «над» не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человека). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности умения составлять предложения с предлогом «над» показали 80% школьников (8 детей). Один обучающийся из трех повысил свой уровень с низкого до среднего, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий. Трое детей остались на прежнем, среднем уровне, также выполнив задания с помощью педагога и

допустив ошибки менее чем в 50% заданий. Один обучающийся повысил свой уровень со среднего до высокого, выполнив задание в соответствии с требованиями.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком составления предложений с предлогом «над», в по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **пятого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «из», мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 5 и 5 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 37 и 37 А.

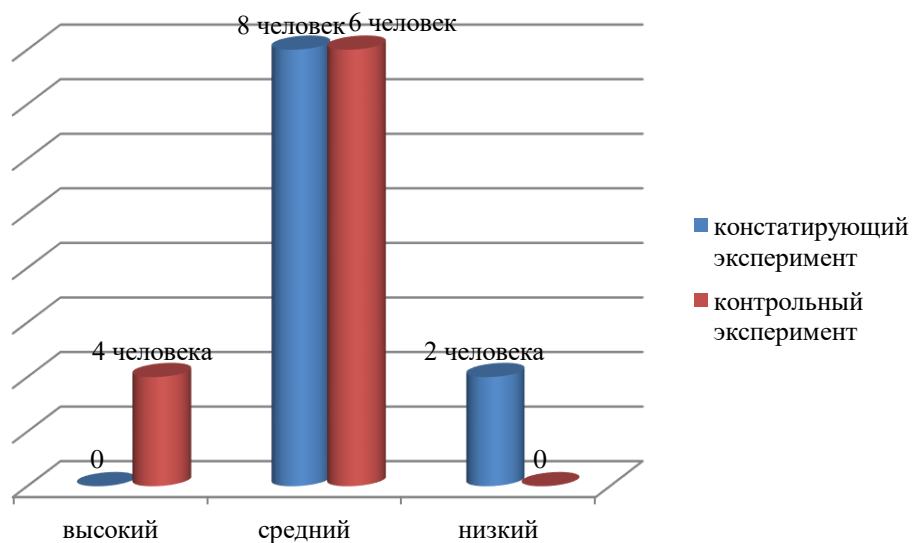


Рисунок 37 – Показатели умения составлять предложения с предлогом «из» (экспериментальная группа)

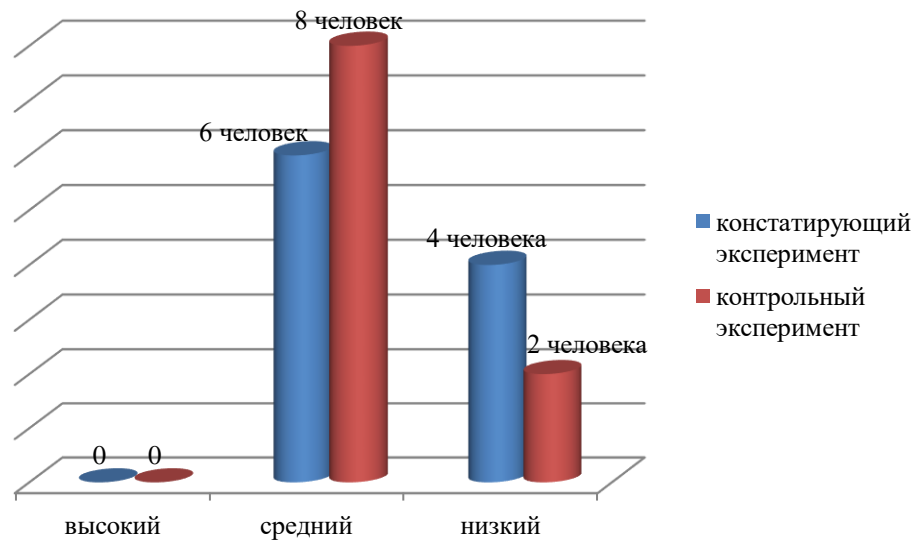


Рисунок 37 А – Показатели умения составлять предложения с предлогом «из» (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень умения составлять предложения с предлогом «из» не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человека). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень умения составлять предложения с предлогом «из» показали 80% школьников (8 детей). Один обучающийся остался на низком уровне, он допустил большое количество ошибок, даже при помощи педагога. Один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, трое детей остались на

прежнем, среднем уровне, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком составления предложений с предлогом «из», по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **шестого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогом «с» («со»), мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 6 и 6 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 38 и 38 А.

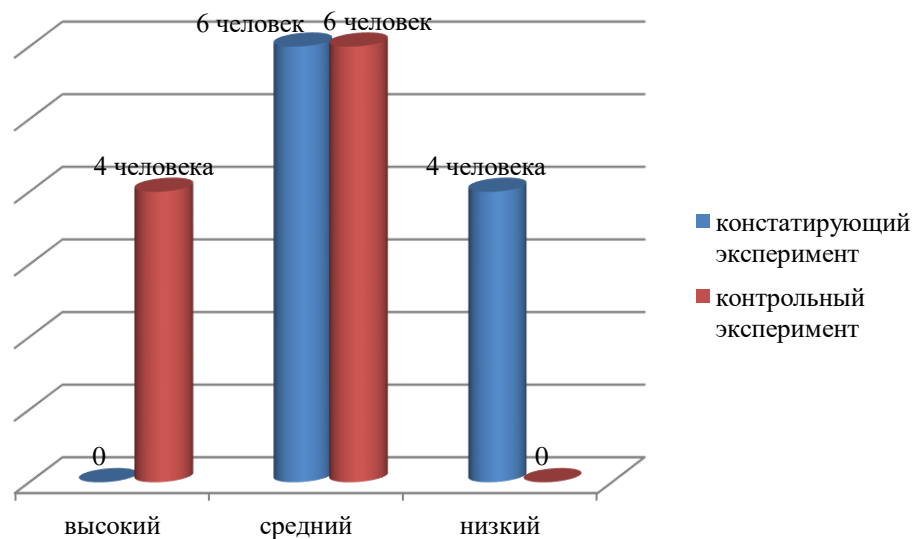


Рисунок 38 – Показатели умения составлять предложения с предлогом «с» («со») (экспериментальная группа)

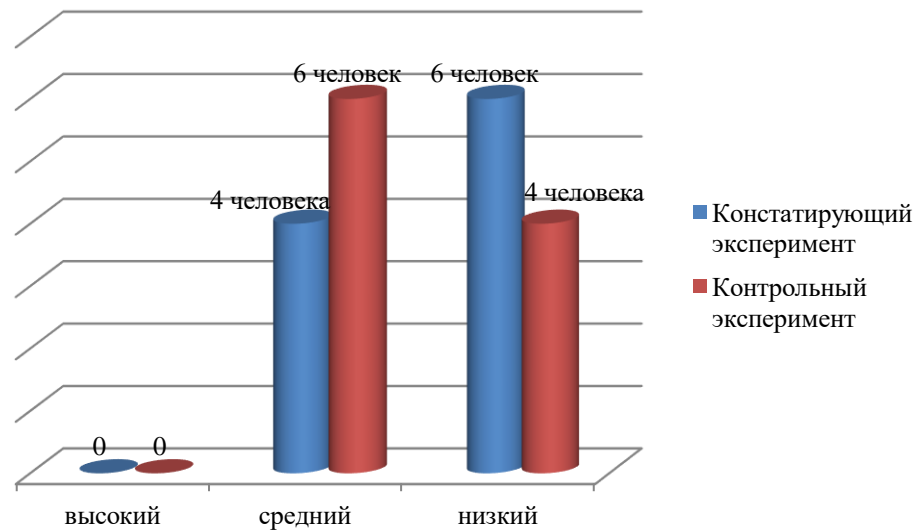


Рисунок 38 А – Показатели умения составлять предложения с предлогом «с» («со») (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень умения составлять предложения с предлогом «с» («со») не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человек). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, двое детей повысили свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, один обучающийся остался на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе контрольный эксперимент показал, что двое обучающихся остались на низком уровне, допустив ошибки в более 50% заданий, даже при помощи педагога. Средний уровень сформированности умения составлять предложения с предлогом «с» («со») показали 60% школьников (6 детей): один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей остались на прежнем, среднем уровне, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий.



Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком составления предложений с предлогом «с» («со»), по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **седьмого диагностического задания**, направленного сформированности способности обучающихся с нарушенным слухом составлять предложения с предлогами «к», «от», мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 7 и 7 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 39 и 39 А.

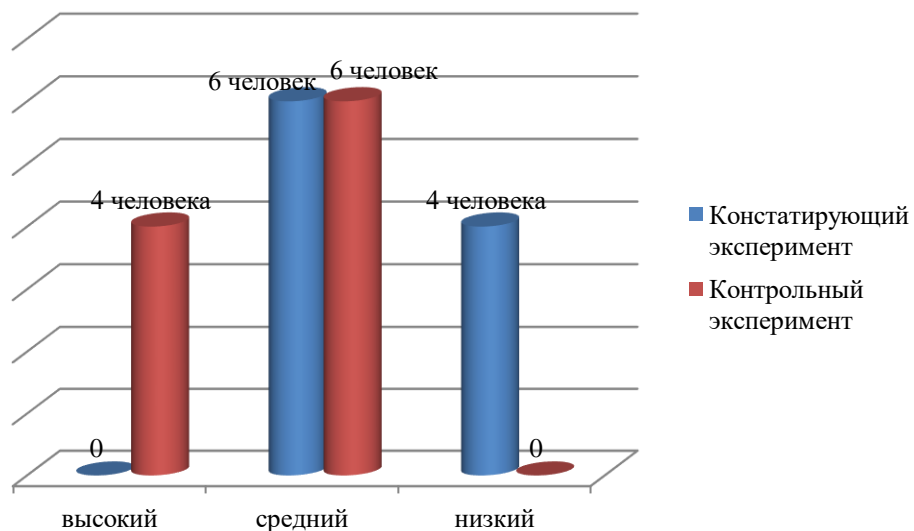


Рисунок 39 – Показатели умения составлять предложения с предлогами «к», «от» (экспериментальная группа)

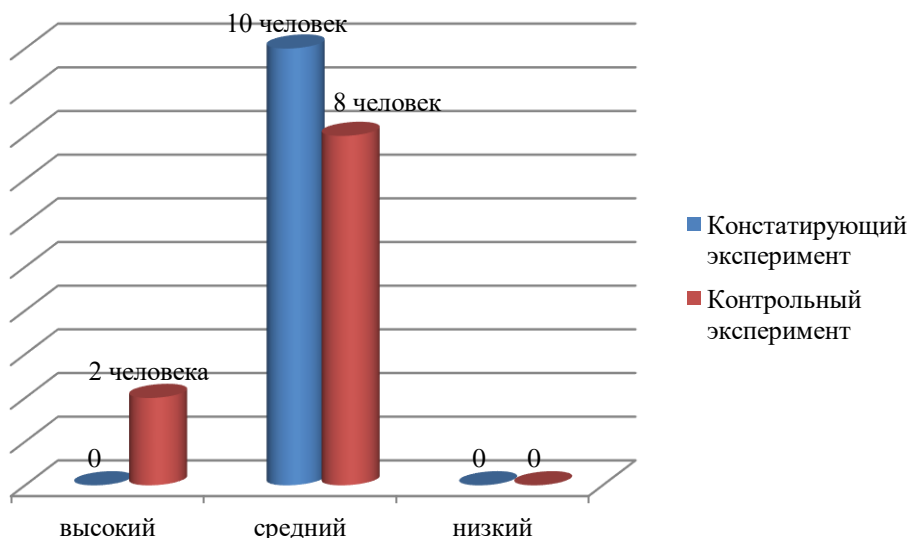


Рисунок 39 А – Показатели умения составлять предложения с предлогами «к», «от» (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень умения составлять предложения с предлогами «к», «от» не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человек). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, двое детей повысили свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, один обучающийся остался на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень умения составлять предложения с предлогами «к», «от» не диагностирован. Средний уровень показали 80% школьников (8 детей): один ребенок повысил свой уровень со среднего до высокого, четверо детей остались на прежнем, среднем уровне, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась

работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком составления предложений с предлогами «к», «от», по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **восьмого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом образовывать существительные родительного падежа единственного числа, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 8 и 8 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 40 и 40 А.

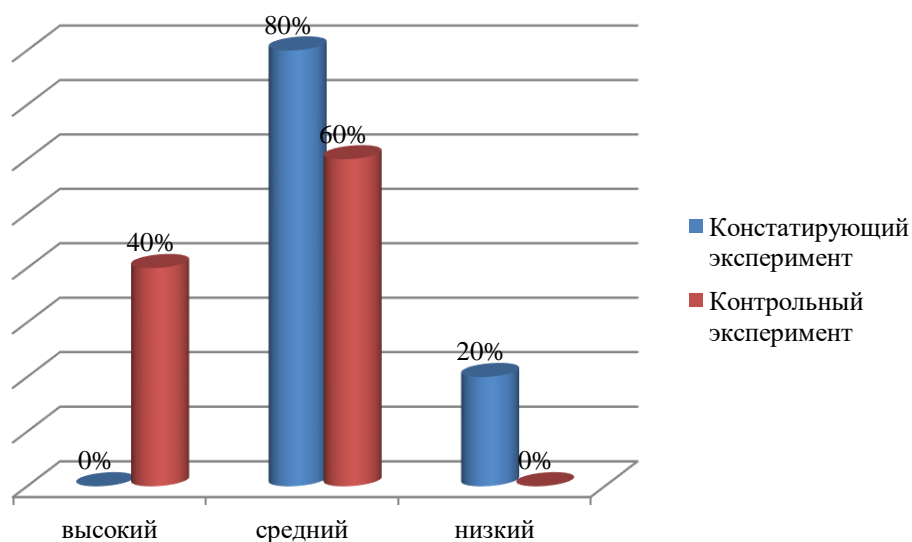


Рисунок 40 – Показатели умения образовывать существительные  
(экспериментальная группа)

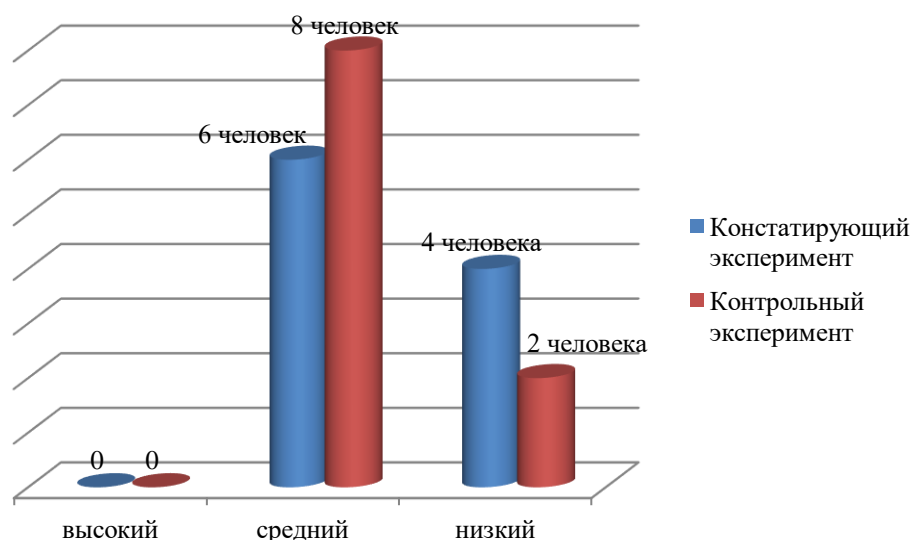


Рисунок 40 А – Показатели умения образовывать существительные родительного падежа единственного числа (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень умения образовывать существительные родительного падежа единственного числа не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человек). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень умения образовывать существительные родительного падежа единственного числа показали 80% школьников (8 детей). Один обучающийся остался на низком уровне, он допустил большое количество ошибок, даже при помощи педагога. Один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, трое детей остались на прежнем, среднем уровне,

выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком образования существительных родительного падежа единственного числа, по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты девятого диагностического задания, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом образовывать множественное число имен существительных, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 9 и 9 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 41 и 41 А.

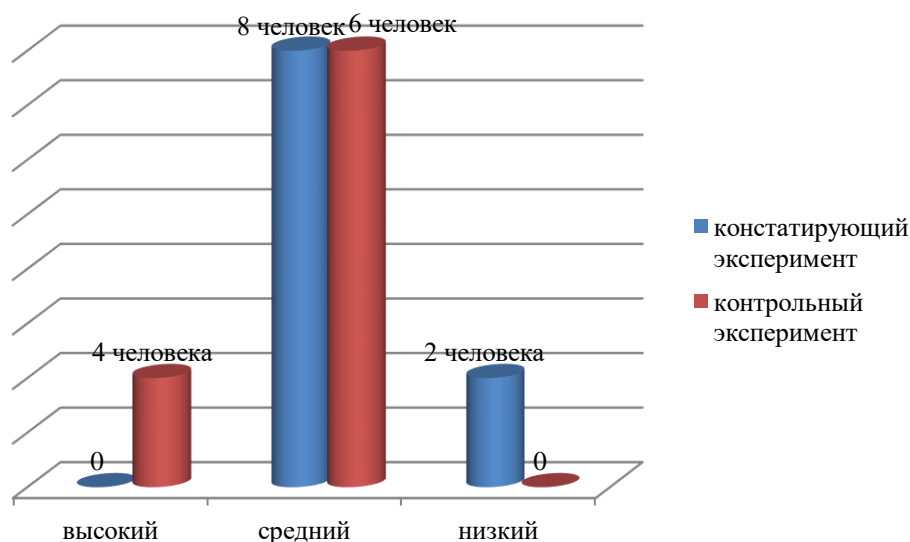


Рисунок 41 – Показатели способности образовывать множественное число имен существительных (экспериментальная группа)

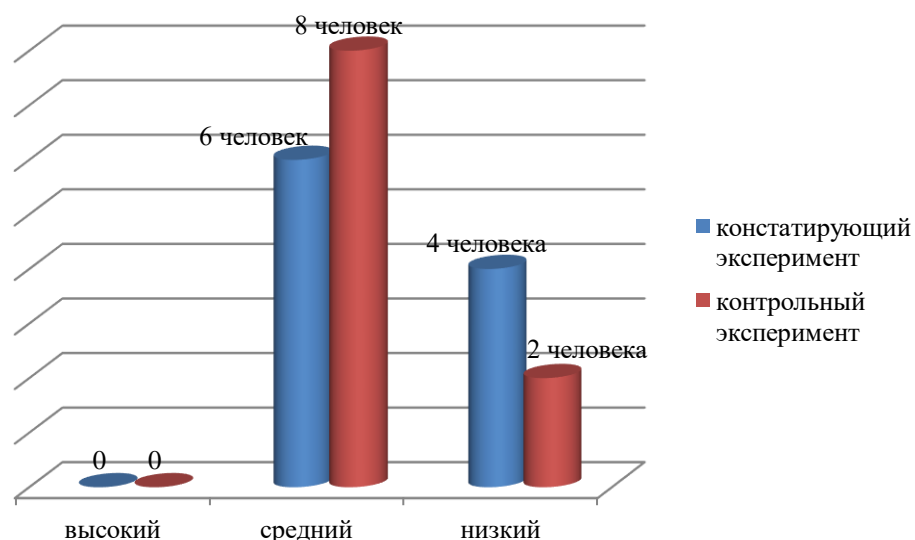


Рисунок 41 А – Показатели образовывать множественное число имен существительных (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень способности образовывать множественное число имен существительных не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человек). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень умения образовывать множественное число имен существительных показали 80% школьников (8 детей). Двое обучающихся из трех повысили уровень с низкого до среднего, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий. Двое детей остались на прежнем, среднем уровне, также выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий. Один обучающийся остался на низком

уровне, при выполнении заданий допустил ошибки более чем в 50% заданий, не справился с заданием даже при помощи педагога.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком образования множественное число имен существительных, по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **десятого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом образовывать существительные именительного падежа множественного числа, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 10 и 10 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 42 и 42 А.

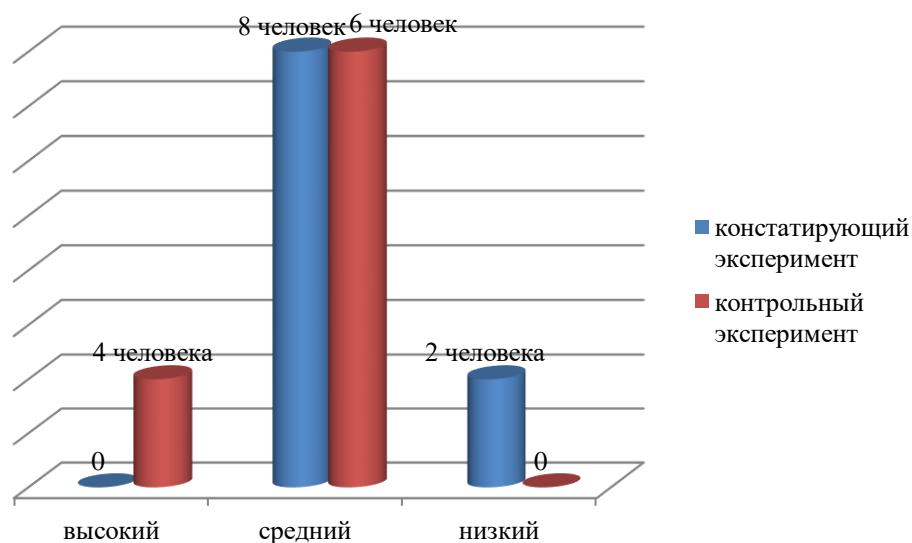


Рисунок 42 – Показатели способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа (экспериментальная группа)

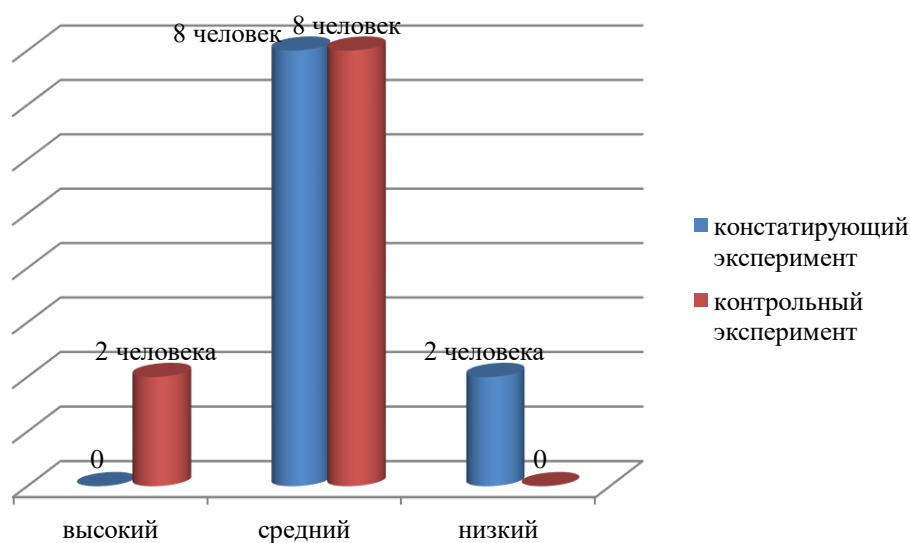


Рисунок 42 А – Показатели способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человек). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа показали 80% школьников (8 детей). Один обучающийся из трех повысил свой уровень с низкого до



среднего, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий. Трое детей остались на прежнем, среднем уровне, также выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий. Один обучающийся повысил свой уровень со среднего до высокого, выполнив задание в соответствии с требованиями.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком образования существительных именительного падежа множественного числа, в по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Обобщив результаты **одиннадцатого диагностического задания**, направленного на обследование способности обучающихся с нарушенным слухом образовывать существительные родительного падежа множественного числа, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 11 и 11 А Приложения Г.

Наглядно представим данные на рисунках 43 и 43 А.

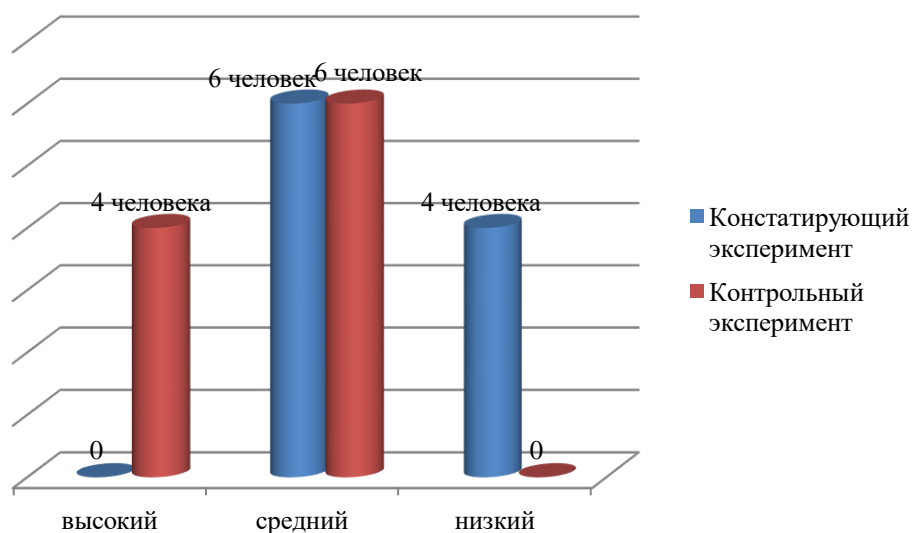


Рисунок 43 – Показатели способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа (экспериментальная группа)

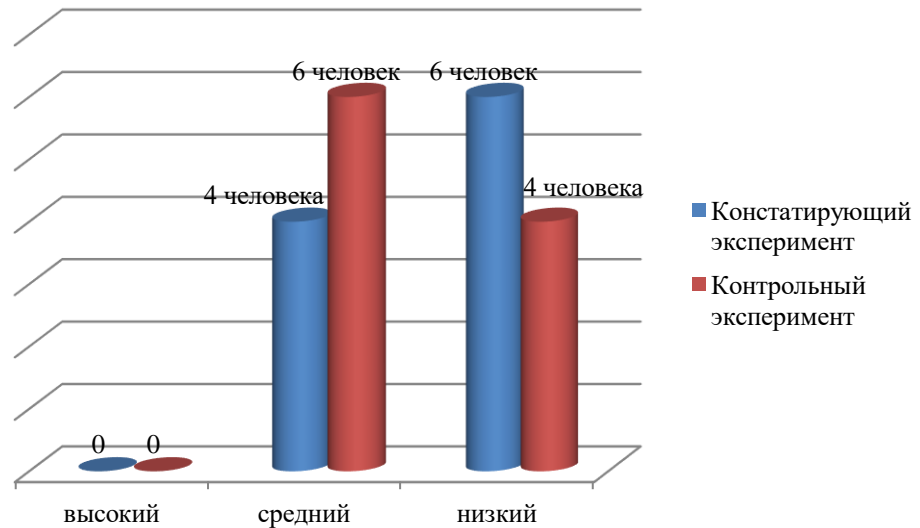


Рисунок 43 А – Показатели способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа не диагностирован. Средний уровень диагностирован у 60% школьников (6 человек). Высокий уровень диагностирован у 40% школьников (4 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, двое детей повысили свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, один обучающийся остался на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе контрольный эксперимент показал, что двое обучающихся остались на низком уровне, допустив ошибки в более 50% заданий, даже при помощи педагога. Средний уровень сформированности способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа показали 60% школьников (6 детей): один ребенок

повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей остались на прежнем, среднем уровне, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% заданий.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся вторых классов с нарушенным слухом, с которыми велась работа по коррекционной программе, в большей степени овладели навыком образования существительных родительного падежа множественного числа, по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП ФГОС НПО.

Сводные данные по результатам контрольного эксперимента в обеих группах представлены в таблицах 12 и 12 А Приложения Г.

Наглядно представим на рисунках 44 и 44 А.

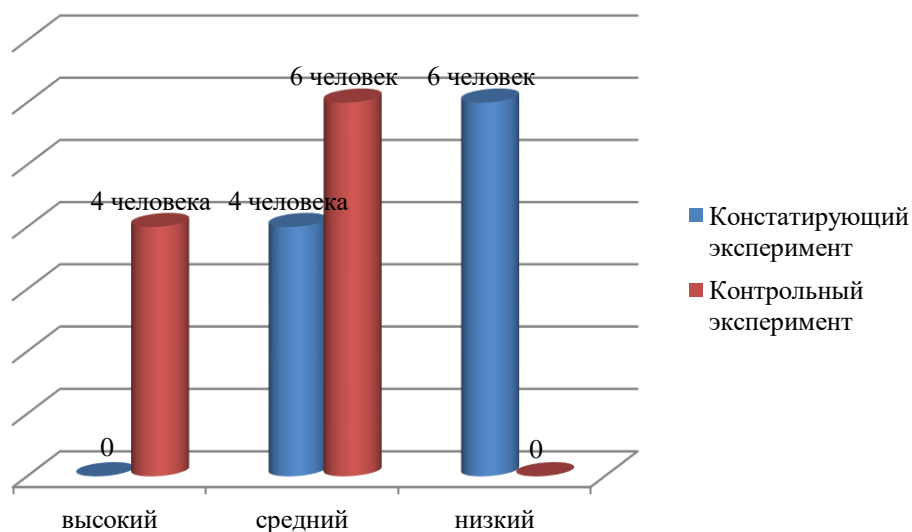


Рисунок 44 – Показатели сформированности лексико-грамматической организации стороны речи у слабослышащих второклассников (экспериментальная группа)

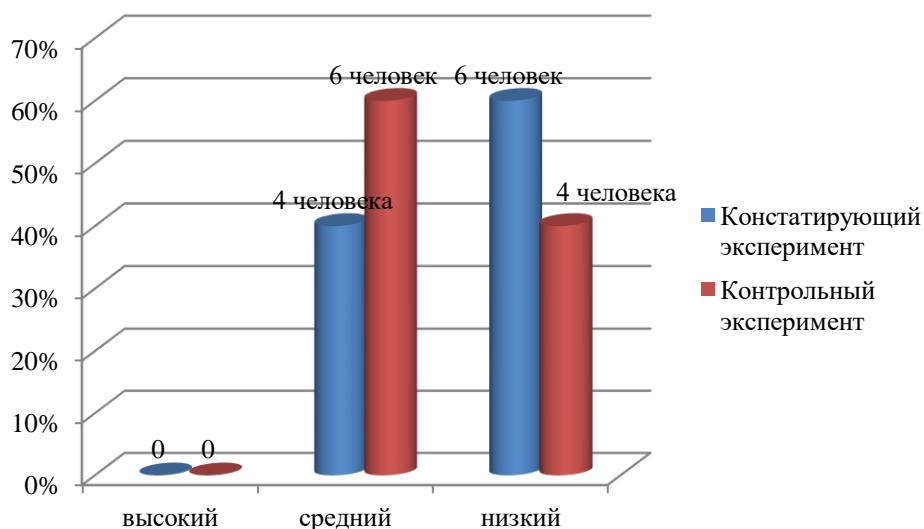


Рисунок 44 А – Показатели сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников (контрольная группа)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

На этапе контрольного эксперимента у детей экспериментальной группы низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи не диагностирован. По сравнению с констатирующим экспериментом, процент обучающихся с низким уровнем снизился на 60%. Средний уровень выявлен у 60% обучающихся (6 человека), по сравнению с констатирующим экспериментом он вырос на 20%. Высокий уровень выявлен у 40% обучающихся, по сравнению с констатирующим экспериментом, он увеличился на 40%. Таким образом, трое детей (60%) перешли с низкого уровня на средний, двое детей (40%) повысили свой уровень со среднего, до высокого.

На этапе контрольного эксперимента у детей контрольной группы низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи диагностирован у 40% обучающихся (4 ребенка), их уровень остался неизменным. По сравнению с констатирующим экспериментом, процент

обучающихся с низким уровнем снизился на 20% (2 человека). Средний уровень выявлен у 60% обучающихся (6 человек), по сравнению с констатирующим экспериментом он вырос на 20%, один ребенок повысил свой уровень, перешел с низкого уровня на средний, двое детей (40%) остались на прежнем, среднем уровне. Высокий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи не выявлен, он остался равен 0%.

Обобщая данные проведенного контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что коррекционная работа по программе формирования лексико-грамматической стороны речи способствовала заметному повышению уровня овладения лексико-грамматической стороны речи обучающимися экспериментальной группы. Обучающиеся данной группы в большей степени, по сравнению с периодом проведения констатирующего эксперимента, научились:

- составлять словосочетания или предложения с использованием предлогов по аналогии с образцом;
- дописывать словосочетания или предложения словами, которые нужно поставить в нужную форму;
- включать в текст пропущенные слова;
- заменять в предложении или тексте группы слов обобщающим понятием;
- варьировать подчеркнутые в предложениях или тексте слов, заменять их синонимами, антонимами, словами с суффиксами и приставками;
- перестраивать словосочетания (предложения) в связи с заменой одного из родственных слов;
- завершать словосочетания или предложения с использованием синонимов или антонимов;
- составлять поручения, диалоги, вопросы, сообщения о выполненном задании с включением отобранных слов;

- составлять предложения с использованием антонимов;
- распространять предложения с использованием слов;
- находить в предложении или связном тексте слова по определенному логико-смысловому или словообразовательному признаку.

Таким образом, ежедневные целенаправленные занятия по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников с включением учебного материала, изучаемого на общеобразовательных предметах, помогают осуществить перенос предметных знаний из одной области в другую, способствуют практическому применению их в жизни; готовят слабослышащего ученика к возможности использовать имеющийся речевой багаж в реальных ситуациях среди слышащих людей. Это делает слабослышащего школьника более успешным в усвоении знаний по всем учебным дисциплинам: отработанный материал прочно и надолго остается в памяти и может быть легко применен при выполнении учебных заданий в классе, в устных ответах. Кроме того, широкий и хорошо сформированный «слуховой» словарь способствует личностной ориентированности детей с нарушенным слухом в окружающем мире.

## ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ

С целью организации работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у второклассников с нарушением слуха нами составлена и апробирована коррекционная программа. Программа рассчитана на 1 год.

На заключительном этапе исследовательской работы было проведено повторное диагностирование. Цель контрольного эксперимента – определить уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи и сделать вывод об эффективности работы. Использованы те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования.

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи снизился на 60% (контрольный эксперимент - 0%, констатирующий - 60%), средний уровень увеличился на 20% (контрольный эксперимент - 60%, констатирующий - 40%), высокий уровень увеличился на 40% (контрольный эксперимент - 40%, констатирующий - 0%).

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что в контрольной группе низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи снизился на 20% (контрольный эксперимент - 40%, констатирующий - 60%), средний уровень увеличился на 20% (контрольный эксперимент - 60%, констатирующий - 40%), высокий уровень не изменился (контрольный эксперимент - 0%, констатирующий - 0%).

Таким образом, проведенная нами коррекционная работа способствовала формированию лексико-грамматической стороны речи у второклассников с нарушенным слухом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Речь, являясь высшей психической функцией, возникает в онтогенезе значительно позже иных высших психических функций. В связи с этим, любые отклонения в развитии ребенка оказывают негативное влияние на развитие речи. В таких случаях имеет место дизонтогенез речевого развития.

Дизонтогенез развития речи у детей с нарушенным слухом – не самостоятельное нарушение, это следствие развития ребенка в условиях отклоняющегося развития. Речь детей с нарушенным слухом развивается иным путем, нежели речь детей с нормальным слухом. Дети, не имеющие нарушений слуха, овладевая речью, опираются на зрительное восприятие, которое подкрепляется кинестетическими ощущениями. Дети с нарушенным слухом не имеют возможности воспринимать на слух образцы речи, речевую интонацию, соответственно, им свойственны серьезные трудности в восприятии звучащей речи на слух, влекущие за собой ложности овладения речью.

Грамматический строй речи у младших школьников с нарушенным слухом не сформирован в той степени, какая характерна для нормально развивающихся детей того же возраста. Неточность слухового восприятия слов, в особенности их окончаний, суффиксов и приставок препятствует вычленению грамматических форм слова, усвоению грамматических связей между словами.

В научной литературе предлагается ряд подходов по формированию лексико-грамматической лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников: (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, А.В. Демина, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Л.П. Назарова, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая и др.).



Исследователями сформулированы задачи, принципы, этапы и условия организации работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников, разработаны упражнения, выполняемые на наглядно-ситуативной и смешанной основе. Работа по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников является одним из центральных разделов образовательной программы, так как в процессе систематической работы речь приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать влияние на различные сферы развития.

С целью изучения особенностей сформированности лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников, нами был проведен констатирующий эксперимент. Были использованы методы и приемы обследования речи обучающихся, применяемые в коррекционной педагогике, предложенные О.А. Красильниковой, Г.А. Киреевой. Модификация заключалась в адаптации заданий, критериев оценивания заданий в связи с интеллектуальными, возрастными и психологическими особенностями обучающихся.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МАОУ СШ № 17 г. Красноярск. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована группа из 20 человек. При комплектовании группы учитывались: схожесть показателей возраста (8-9 лет); схожесть степени нарушения слуха.

Содержание методики констатирующего эксперимента составил диагностический комплекс из 11 блоков заданий: на составление предложений с предлогами «на», «в», «около», «под», «над», «из», «с (со)», «к», «от», на образование существительных родительного падежа единственного числа, на образование множественного числа имен существительных, на образование существительных именительного падежа

множественного числа, на образование существительных родительного падежа множественного числа.

Анализируя полученные результаты, мы видим, что 60% обучающихся имеют низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи, 40% обучающихся имеют средний уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи, обучающихся с высоким уровнем не выявлено.

Полученные диагностические данные обусловили необходимость проведения коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников. Из обучающихся вторых классов с нарушенным слухом, принимавших участие в констатирующем эксперименте, были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная.

Критериями отбора обучающихся в группы являлся уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи. В каждую группу вошло равное количество человек – 10 обучающихся: по 5 обучающихся с низким уровнем сформированности лексико-грамматической стороны речи; по 5 обучающихся со средним уровнем сформированности лексико-грамматической стороны речи.

С целью организации работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у второклассников с нарушением слуха, нами составлена и апробирована коррекционная программа. Программа рассчитана на 1 год.

Цель Программы: формирование у слабослышащих второклассников лексико-грамматической стороны речи.

Занятия по Программе способствуют решению следующих задач:

- формирование умения составлять предложения со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «на», «в», «около», «под», «над», «из», «с (со)», «к», «от»;

- формирование умения образовывать существительные родительного падежа единственного числа;
- формирование умения образовывать множественное число имен существительных;
- формирование умения образовывать существительные именительного падежа множественного числа;
- формирование умения образовывать существительные родительного падежа множественного числа.

Последовательность работы определяется логопедом в зависимости от умений и навыков обучающихся с обязательным соблюдением основного дидактического принципа: посторенние обучения от простого к сложному и учета индивидуальных особенностей и способностей каждого ученика.

Материал, знакомый по своему содержанию, подкрепленный предметной связью, легче воспринимается на слух, а, соответственно, и более точно воспроизводится устно. Исходя из этого, к речевому материалу, который включается в занятия по формированию у слабослышащих второклассников лексико-грамматической стороны речи, для предъявления на слух, существуют определённые требования.

1. Смысловое содержание текстов, загадок, скороговорок, вопросов, поручений, текстов – диалогов, фраз – поручений, заданий, слов и словосочетаний должно быть знакомо и понятно ученикам. Поэтому в условиях интегрированного обучения детей с нарушенным слухом в начальном звене важно подбирать речевой материал, ранее пройденный в рамках общеобразовательных предметов.

2. Речевой материал, обрабатываемый на слух, должен быть актуальным и востребованным в реальных жизненных условиях. Именно поэтому очень важно работать над учебным материалом, который пригодится слабослышащему ученику для ответа в классе, общения со

слышащими одноклассниками при групповых формах работы, в учебных диалогах, в свободное время.

3. Материал, отобранный для занятий, должен иметь коммуникативную направленность: тексты – диалоги, задания по составлению возможных ответов персонажей литературных произведений; беседы «ученик - учитель», «ученик - ученик», ведение учеником диалога от имени двух – трёх субъектов и.д.

4. От состояния слуха зависит качество произношения. Поэтому важно, чтобы речевой материал для развития слуха соответствовал также требованиям программы по обучению произношению. Для этого на разных этапах обучения выбирается материал, соответствующий основным задачам развития слухового восприятия, а также задачам обучения произношению (с разной слоговой, ритмической структурой, различным по акустическому звучанию, по темпу и интонации и т.д.).

5. Подбор речевого материала осуществляется индивидуально для каждого ребенка с учетом его познавательных возможностей, актуального уровня развития слухового восприятия, словесной речи и интеллекта.

Организуя занятия, логопед должен учитывать, что в начале обучения ученикам предлагаются только знакомые по значению слова, короткие фразы, небольшие тексты. Позже необходимо включать фразы, содержащие отдельные незнакомые слова, а также тексты с незнакомыми словами. В содержательном плане занятия увязываются с тематическим планированием разделов «Литературное чтение», «Русский язык» и «Окружающий мир».

На заключительном этапе исследовательской работы было проведено повторное диагностирование. Цель контрольного эксперимента – определить уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи и сделать вывод об эффективности работы. Используются те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования.

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи снизился на 60% (контрольный эксперимент - 0%, констатирующий - 60%), средний уровень увеличился на 20% (контрольный эксперимент - 60%, констатирующий - 40%), высокий уровень увеличился на 40% (контрольный эксперимент - 40%, констатирующий - 0%).

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что в контрольной группе низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи снизился на 20% (контрольный эксперимент - 40%, констатирующий - 60%), средний уровень увеличился на 20% (контрольный эксперимент - 60%, констатирующий - 40%), высокий уровень не изменился (контрольный эксперимент - 0%, констатирующий - 0%).

Таким образом, проведенная нами коррекционная работа способствовала формированию лексико-грамматической стороны речи у второклассников с нарушенным слухом.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Алехина, С.В. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / С.В. Алехина, Е.В. Самсонова. – М.: МГППУ, 2012. – 128 с.
2. Аркадьева, Т. Г. Интерпретация внутренней формы слова в детской речи // Детская речь как предмет лингвистического изучения / Т.Г. Аркадьева. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1987. – С. 83-91.
3. Багрова, И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух: Пособие для учителя / И.Г. Багрова. – М.: Просвещение, 1990. – 127 с.
4. Барабанов, Р.Е. Этиология нарушения слуха и речи у глухих и слабослышащих детей / Р.Е. Барабанов // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – С. 174-176.
5. Беляева, О.Л. Тематическое планирование занятий по развитию слухового восприятия у слабослышащих школьников, обучающихся в общеобразовательной школе, с использованием межпредметных связей (сборник методических материалов) / О.Л. Беляева, Ж. Калинина, Н.Г. Хомич. – Красноярск, 2008. – 153 с.
6. Белякова, Л.И. Речевой онтогенез / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова // Логопедия: Заикание. – М.: Академия, 2003. – С. 27–37.
7. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учебник для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. / Т.Г. Богданова. – М.: Юрайт, 2018. – 228 с.
8. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с.

9. Боскис, Р.М.. Об одной из форм акустической агнозии: Косноязычие в речи и письме/ Р.М. Боскис, Р.Е. Левина // Культурно-историческая психология. – 2006. – Том 2. – № 3. – С. 85–92.
10. Боскис, Р.М. Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих: Пособие для учителя / Р.М. Боскис, Л.Е. Фингерман. – М.: Просвещение, 1978. – 143 с.
11. Быкова, Л.М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов / Л.М. Быкова. – М.: Просвещение, 1989. – 145 с.
12. Виноградов, В.В. История русских лингвистических учений. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2005. – 149 с.
13. Винярка, Ю.Т. Основные виды детей с ОВЗ и особенности их психолого-педагогической поддержки в начальной школе / Ю.Т. Винярка // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2018. – № 1. – С. 226-235.
14. Вишневская, Е.Е. Обучение русскому языку в начальных классах школы слабослышащих: методические рекомендации / Е.Е. Вишневская. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – 85 с.
15. Воложанинова, В.А. Готовность младших школьников с нарушенным слухом к продуцированию связных высказываний / В.А. Воложанинова // Концепт. –2019. –№ 10. – С. 11-13.
16. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. Изд. 5-е, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 158 с.
17. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. –М.: Детство-Пресс – Сфера, 2007. – 116 с.
18. Головчиц, Л.А. Социальная интеграция обучающихся с нарушениями слуха специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждений / Л.А. Головчиц, Е.В. Кулакова, М.М. Любимова. – М.: ГИЦ «Владос», 2013. – 194 с.

19. Гречко, В.А. Теория языкознания: Учебное пособие / В.А. Гречко. – М.: Высшая школа, 2003. – 215 с.
20. Демина, А.В. Теоретико-методологические основы формирования диалогической речи слабослышащих учащихся: монография / А.В. Демина. – Орел : ОГУ, 2012. – 54с.
21. Демина, А.В. Теоретическое осмысление проблемы развития диалогической речи детей с нарушенным слухом / А.В. Демина // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – № 3. – С. 386-390.
22. Домрачева, Л.В. Особенности диалогической речи слабослышащих младших школьников / Л.В. Домрачева // Концепт. – 2018. – № 8. – С. 20-25.
23. Жаренкова, Г.И. Выявление недостатков речи / Г.И. Жаренкова // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М.: Просвещение, 1965. – С. 150-165.
24. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. / Т.В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 337 с.
25. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
26. Зикеев, А.Г. Русский язык: учебник для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида / А.Г. Зикеев. Ч. 2. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 143 с.
27. Зикеев, А.Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи: пособие для педагога-дефектолога / А.Г. Зикеев. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2013. – 284 с.
28. Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / С.А. Зыков. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с.



29. Зыков, С.А. Развитие глухих учащихся - основа совершенствования их специального обучения / С.А. Зыков // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 76-86.
30. Зыкова, Т.С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
31. Зыкова, Т.С. Развитие речи в школе для глухих детей / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова. – М.: Просвещение, 2011. – 158 с.
32. Ильюшина, С.В. Формирование общеучебных умений у слабослышащих младших школьников в процессе проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Ильюшина. – СПб., 2018. – 29 с.
33. Ильюшина, С.В. Мониторинг сформированности речевых умений слабослышащих младших школьников / С.В. Ильюшина // Коррекционно-развивающая среда как средство социализации детей с отклонениями в развитии: материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Саранск, 2015. – С. 117-121.
34. Казанская, В.Л. Дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия / В.Л. Казанская, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 75-88.
35. Кирдяшева, А.В. Оценка понимания содержания текстов младшими школьниками с нарушенным слухом / А.В. Кирдяшева // Концепт. – 2019. – № 6. – С. 2-8.
36. Киреева, Г.А. Урок в современной школе слабослышащих и позднооглохших обучающихся: из опыта реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС НОО / под ред. О.А. Красильниковой, Г.А. Киреевой. – СПб.: Архей, 2016. – 291 с.

37. Книга для учителя школы слабослышащих: Обучение русскому языку, чтению, произношению / К.Г. Коровин, И.М. Гилевич, Н.Ю. Донская; Под ред. К.Г. Коровина. – М.: Просвещение, 1995. – 160 с.
38. Колотуп, Л.В. Примерный речевой тематический словарь по программе 1-5 классов школ II вида / Л.В. Колотуп, О.В. Елышева // Обучение и воспитание детей с проблемами в развитии. – 2007. – № 1. – С. 40-43.
39. Колтуненко, И.В. Развитие речи глухих школьников: пособие для учителей / И.В. Колтуненко. – М.: Просвещение, 1980. – 64 с.
40. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: Советская Россия, 1973. – 115 с.
41. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей / К.В. Комаров. – М.: ОНИКС 21 век, 2005. – 194 с.
42. Коровин, К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку / К.Г. Коровин. – М.: Педагогика, 1976. – 254 с.
43. Королевская, Т.К. Общая характеристика речевого материала, используемого на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия у слабослышащих детей / Т.К. Королевская // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 32-39.
44. Королевская, Т.К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида: пособие для учителя: в 2 ч.: ч. 1. / Т.К. Королевская, А.Н. Пфафенродт. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 154 с.
45. Корсунская, Б.Д. Методика обучения глухих детей речи / Б.Д. Корсунская. – М.: Просвещение, 1969. – 295 с.
46. Красильникова, О.А. Организация и содержание восстановительного обучения позднооглохших школьников / О.А. Красильникова //

- Сборник материалов XXII международной конференции «Ребёнок в современном мире. Территория детства». – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 45-48.
47. Красильникова, О.А. Изучение лексики на уроках развития речи в школе для слабослышащих и позднооглохших обучающихся / О.А. Красильникова, Г.А. Киреева // Сборник материалов XXII международной конференции «Ребёнок в современном мире. Территория детства». – СПб, РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 119-121.
48. Красильникова, О.А. Урок в современной школе слабослышащих и позднооглохших обучающихся) Из опыта реабилитации ФГОС НОО обучающихся и ФГОС ООО). Методическое пособие / О.А. Красильникова, Г.А. Киреева. – СПб., Архей, 2016. – 291 с.
49. Красильникова, О.А. Формирование речевых умений слабослышащих и позднооглохших обучающихся (Учебно-методическое пособие) / О.А. Красильникова, Г.А. Киреева. – СПб.: Архей, 2014. – 224 с.
50. Красильникова, О.А. Педагогическая диагностика развития слухового восприятия и речи дошкольников с нарушением слуха / О.А. Красильникова, И.Н. Мигунова, О.И. Шеррер. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 127 с.
51. Красильникова, О.А. Содержание и организация образования слабослышащих и позднооглохших в свете ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Учебное пособие / О.А. Красильникова, Г.Н. Пенин. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 255 с.
52. Красильникова, О.А. Примерная образовательная программа дошкольного образования детей с нарушением слуха. Методические рекомендации / О.А. Красильникова, Г.Н. Пенин, А.А. Коржова, А.С. Люкина. – СПб.: СПб АППО, 2015. – 167 с.

53. Красильникова, О.А. Сформированность практических грамматических умений у слабослышащих младших школьников: изучение и оценка / О.А. Красильникова, А.С. Люкина, О.А. Чиж // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 57-63.
54. Красильникова, О.А. Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников: учебно-методическое пособие / О.А. Красильникова, Г.А. Киреева. – СПб.: Каро, 2005. – 176 с.
55. Кузьмичёва, Е.П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи / Е.П. Кузьмичёва, Е.З. Яхнина; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2011. – 336 с.
56. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
57. Левина, Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей / Р.Е. Левина // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12–16.
58. Леонгард, Э.И. Программы по развитию речевого слуха и совершенствованию произношения у глухих и слабослышащих школьников, обучающихся в массовой общеобразовательной школе / Э.И. Леонгард. – М.: Просвещение, 1996. – 119 с.
59. Леонгард, Э.И. Основные принципы работы по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышащих дошкольников / Э.И. Леонгард // Дефектология. – 1977. – № 6. – С. 63-70.
60. Леонгард, Э.И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова. – М.: Просвещение, 1991. – 319 с.
61. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2001. – 509 с.

62. Леонтьев, А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1971. – 194 с.
63. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1976. – 119 с.
64. Люкина, А.С. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами, обучающихся в школе для слабослышащих и позднооглохших: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / А.С. Люкина. – СПб., 2016. – 24 с.
65. Ляпидевский, С.С. О дифференциации детей с речевой патологией // Нарушение речи и голоса у детей /под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М.: Просвещение, 1975. – С. 9-17.
66. Марданова, И.Р. Интегрированное обучение лиц с нарушениями слуха в России / И.Р. Марданова // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). – М.: Буки-Веди, 2018. – С. 63-66.
67. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1974. – 118 с.
68. Методика преподавания русского языка в школе глухих / под ред. Л.М. Быковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 400 с.
69. Михаленкова, И.А. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушением слуха / И.А. Михаленкова, Н.В. Анисимова, Н.В. Мирошниченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 216 с.
70. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Л.П. Назарова. – М.: Владос, 2001. – 287 с.
71. Нейман, Л.В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 350 с.

72. Никитина, М.И. Воспитание младших школьников с нарушением слуха / М.И. Никитина, Г.Н. Пеннин, З.А. Пономарёва. – СПб.: Сев.-Зап. отделение РАО, 1996. – 127 с.
73. Никитина, М.И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей: пособие для учителей / М.И. Никитина. – М.: Просвещение, 1978. – 144с.
74. Новик, К.П. Значимость языковых навыков для развития личности / К.П. Новик, С.П. Ли // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 2. – С. 38-40.
75. Новосёлов, Л.А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих: учебное пособие для студенто дефектологических факультетов педагогических институтов / Л.А. Новосёлов. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
76. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.
77. Пеннин, Г.Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях / Г.Н. Пеннин, Л.В. Кораблева. – СПб.: КАРО, 2006. – 158 с.
78. Пеннин, Г.Н. Содержание и организация образования слабослышащих и позднооглохших в свете ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ: учебное пособие / Г.Н. Пеннин, О.А. Красильникова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 255 с.
79. Пеннин, Г.Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Учебное пособие / Под ред. Г.Н. Пенина и З.А.Пономаревой. – СПб.: Изд-во КАРО, 2006. – 496 с.
80. Пеннин, Г.Н. Воспитание младших школьников с нарушением слуха: Учебное пособие / Г.Н. Пеннин, М.И. Никитина, З.А. Пономарева. – СПб.: СЗО РАО, 1996. – 127 с.

81. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 22.02.2020) // «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
82. Потеня, А.А. Из записок по русской грамматике: Том I-II / Общ. ред., предисл. и вступ. статья проф. д-ра филол. наук В.И. Борковского. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР (Учпедгиз), 1958. – 536 с.
83. Прилепко, Ю.В. Индивидуальная образовательная траектория обучения русскому языку обучающихся с нарушениями слуха в условиях общеобразовательной школы / Ю.В. Прилепко, Г.Ю. Козловская, Е.И. Филипович // Специальное образование. – 2019. – № 4. – С. 39-48.
84. Психиатрия: Учебник для студ. мед. вузов / М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина, А.Е. Личко, И.И. Сергеев. 3-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2006. – 364 с.
85. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьёва, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Советский спорт, 2006. – 421 с.
86. Рау, Ф.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: Пособие для учителей / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1981. – 191с.
87. Речицкая, Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы / Е.Г. Речицкая. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 156 с.
88. Речицкая, Е.Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: монография / Е.Г. Речицкая. – М.: Прометей, 2011. – 188 с.

89. Речицкая, Е.Г. Формирование учебной деятельности глухих школьников в младших классах / Е.Г. Речицкая. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1990. – 138 с.
90. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгарт-Пупко. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 96с.
91. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 284 с.
92. Рудакова, А.В. Теоретические и прикладные проблемы психолингвистической лексикографии: монография / А.В. Рудакова. – Воронеж: Истоки, 2014. – 184 с.
93. Седов, К.Ф. Онтопсихолингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека / К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 225 с.
94. Сохин, Ф.А. К проблеме онтогенеза правил словообразования / Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович // Психолингвистические исследования. – М.: ИЯ АН РСФСР, 1978. – С. 35-52.
95. Специальная педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.И. Аксёнова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 400 с.
96. Сурдопедагогика: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Л.В. Андреева, К.А. Волкова, Т.А. Григорьева; под. ред. М.И. Никитиной. – М.: Просвещение, 1989. – 384 с.
97. Сутырина, М.П. Экспериментальное исследование коммуникативных способностей лиц с нарушениями слуха / М.П. Сутырина // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 5. – С. 290-292.



98. Уфимцева, Н.В. Ассоциативная лексикография и исследование языкового сознания / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова // Филология и культура. – 2014. – № 4 (38). – С. 193-199.
99. Федеральная служба государственной статистики // <https://rosstat.gov.ru/>
100. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06.10.2009 (ред. от 11.12.2020) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
101. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19.12.2014 № 1598 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
102. Федеральный закон от 24.11.1995г. № 181-ФЗ (ред. от 26.05.2021г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
103. Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ (ред. от 01.09.2021г.) «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
104. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 284 с.
105. Харченко, В.К. Семантика слова в детской речи: проблемы и наблюдения // Детская речь как предмет лингвистического изучения / под ред. С.Н. Цейтлин. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1987. – С. 23-34.
106. Хватцев, М.Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / М.Е. Хватцев; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2009. – 293 с.
107. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 227 с.

108. Чупров, Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии (учебно-методическое пособие) / Л.Ф. Чупров. – М.: Мысль, 2012. – 346 с.
109. Шаповал, И.А. Формирование практических грамматических навыков и умений слабослышащих школьников / И.А. Шаповал // Дефектология. – 1991. – № 6. – С. 56-64.
110. Шахнарович, А.М. Семантические аспекты психолингвистического анализа правил словообразования / А.М. Шахнарович // Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – С. 190–193.
111. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Возрастная психолингвистика. – М.: Лабиринт, 2004. – 124 с.
112. Шиф, Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1968. – 316 с.
113. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. / Л.В. Щерба – Л., 1974. – С. 78-98.
114. Эльконин, Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста /под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Элькониной. – М.: Просвещение, 1964. – С. 115-182.
115. Яхнина, Е.З. Приоритетные направления совершенствования системы развития устной речи у глухих школьников в условиях модернизации российского образования / Е.З. Яхнина // Два века российской сурдопедагогики: материалы Всероссийского конгресса сурдопедагогов, 23-24 ноября 2006 г. – СПб, 2006. – С.196-200.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Приложение А

Стимульный материал для обследования особенностей лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников

**Задание 1.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «на», «в»



*Белка прыгает в дупло.*



*Кот лезет на дерево.*



*Мама ставит кастрюлю на стол.*



*Мальчик собирает грибы в корзинку.*



*Учительница кладет тетрадь на стол.*

**Задание 2.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «около» (глагол + предлог + существительное).



*Девочка стоит около березы.*





*Собака сидит около машины.*



*Коврик лежит около двери.*



*Учительница стоит около парты.*



*Мальчик сидит около дерева.*

**Задание 3.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «под» (глагол + предлог + существительное).



*Корзина стоит под деревом.*



*Девочка гуляет под зонтом.*





*Скамейка стоит под деревом.*

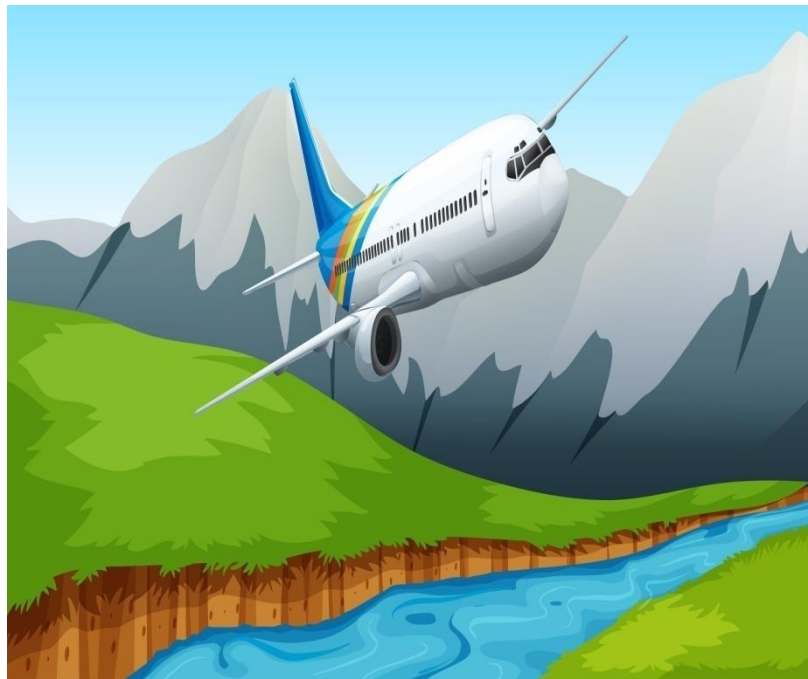


*Мальчик плавает под водой.*



*Котенок сидит под столом.*

**Задание 4.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «над» (глагол + предлог + существительное).



*Самолет летит над рекой.*



*Пчела летит над цветком.*



*Картина висит над диваном.*



*Птица летит над деревом*



*Мяч летит над сеткой.*

**Задание 5.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «из» (глагол + предлог + существительное).





*Девочка поливает цветок из лейки.*



*Ученик достает книгу из портфеля.*



*Мама вынимает пироги из плиты.*



*Рыбак вытягивает сеть из моря.*



*Девочка пьет чай из чашки.*

**Задание 6.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогом «с (со)» (глагол + предлог + существительное).



*Листья падают с дерева*





*Мальчик катится с горки*



*Яблоки падают с яблони*





*Пловец прыгает с вышки*



*Мальчик встает со стула*

**Задание 7.** Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «к», «от» (глагол + предлог + существительное).



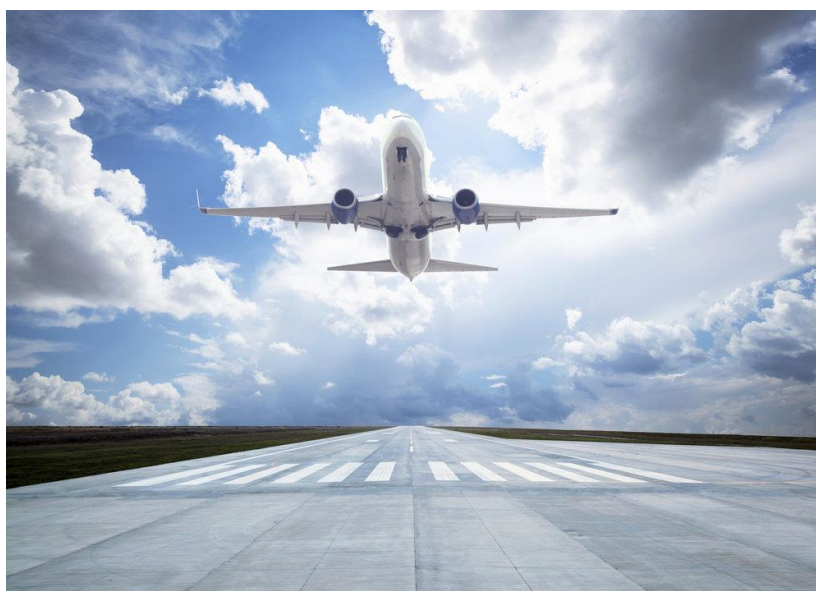
*Машина подъехала к дому*



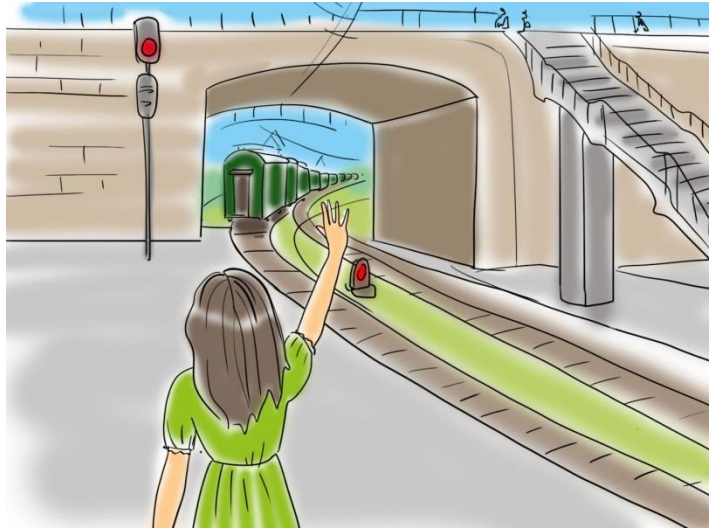
*Щенок подбежал к будке*



*Корабль плывет к берегу*



*Самолет оторвался от земли*



*Поезд отъехал от станции*

**Задание 8.** Образование существительных родительного падежа единственного числа.



*Варенье из вишни*





*Гостит у бабушки*



*Хоровод вокруг елки*



*Собака ест из миски*



*Письмо от Незнайки*

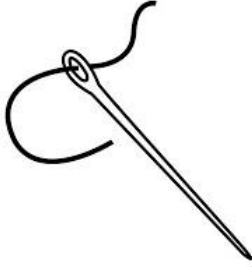
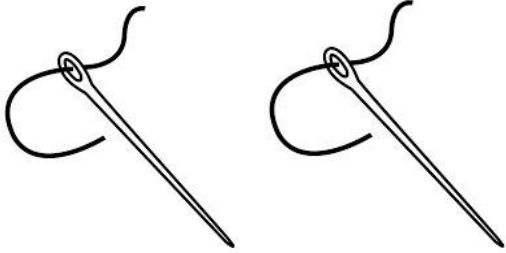
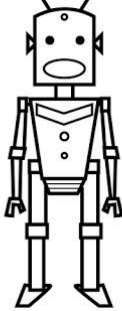
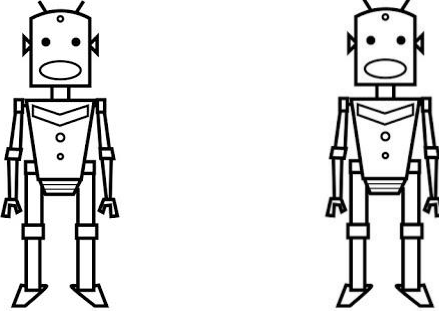
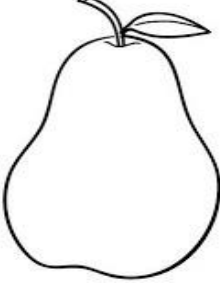
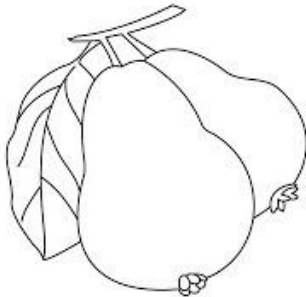

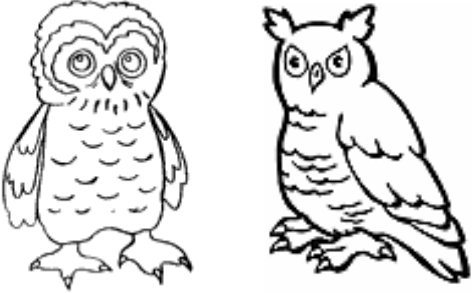
**Задание 9. Образование множественного числа имен существительных.**



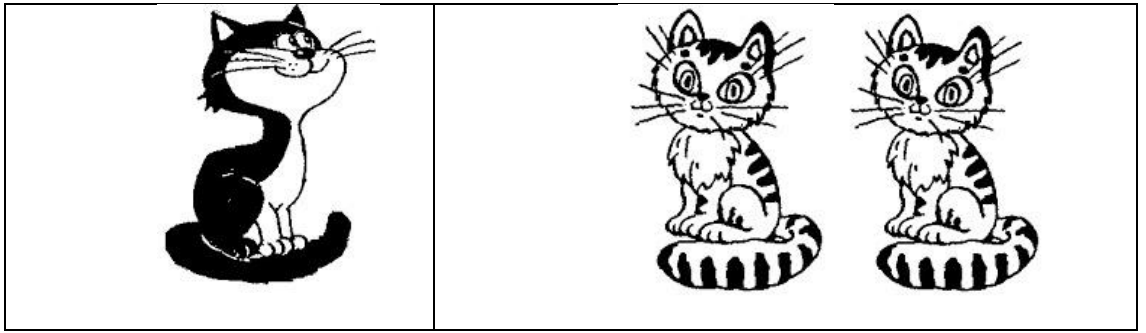
*Одна машина*



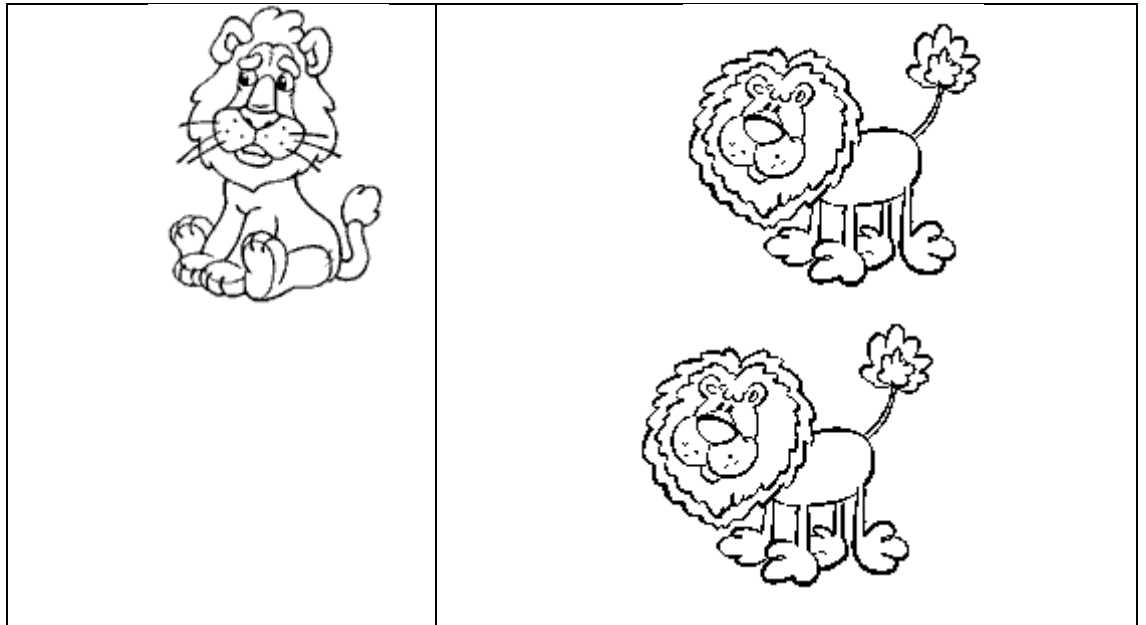
*Две машины*

 <p><i>Одна игла</i></p>	 <p><i>Две иглы</i></p>
 <p><i>Один робот</i></p>	 <p><i>Два робота</i></p>
 <p><i>Одна груша</i></p>	 <p><i>Две груши</i></p>
 <p><i>Одна сова</i></p>	 <p><i>Две совы</i></p>

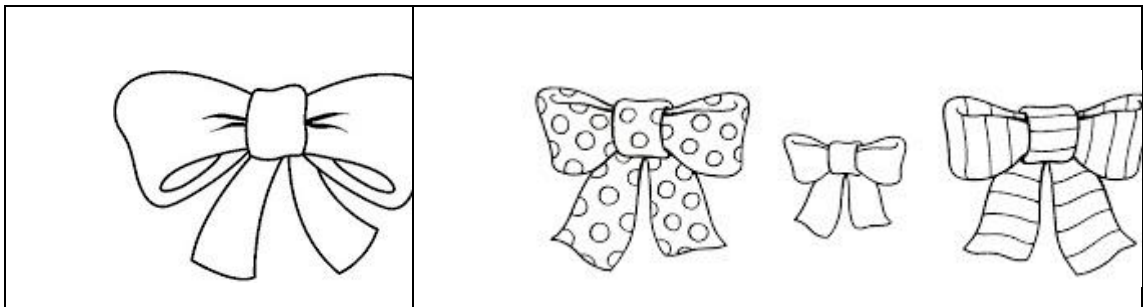
**Задание 10.** Образование существительных именительного падежа множественного числа.



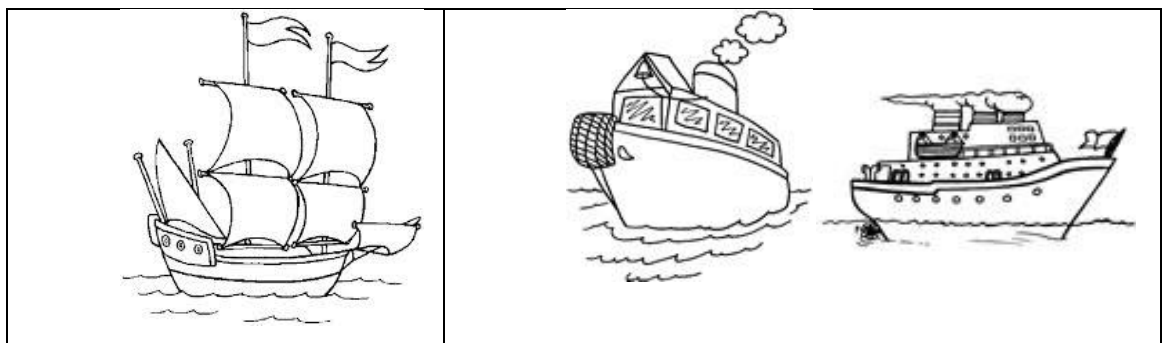
*Сидит кошка – сидят кошки*



*Сидит лев – сидят львы*

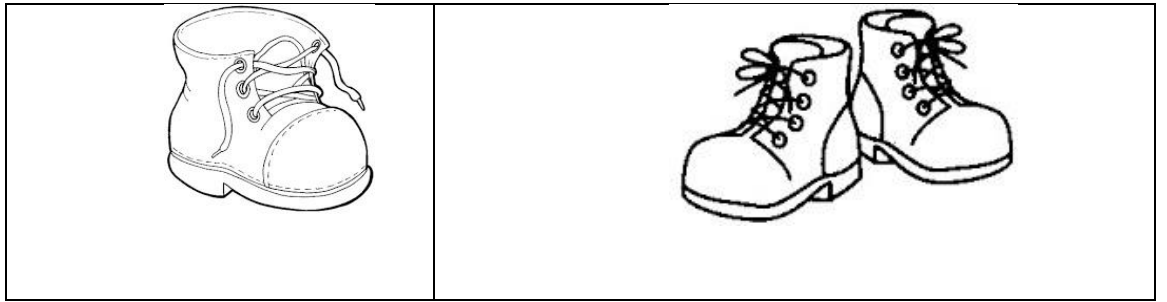


*Завязан бант – завязаны банты*



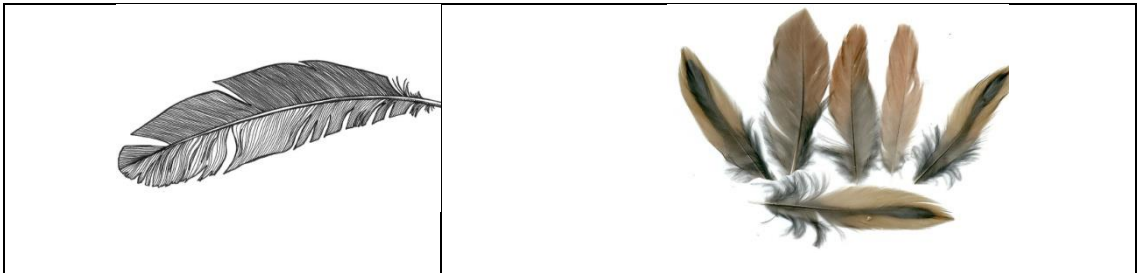
*Плывет корабль – плывут корабли*



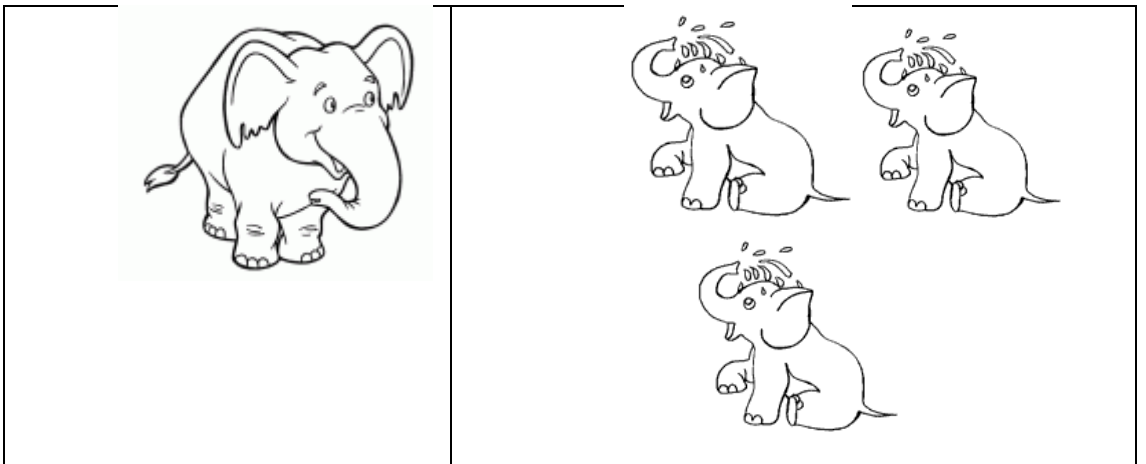


*Стоит ботинок – стоят ботинки*

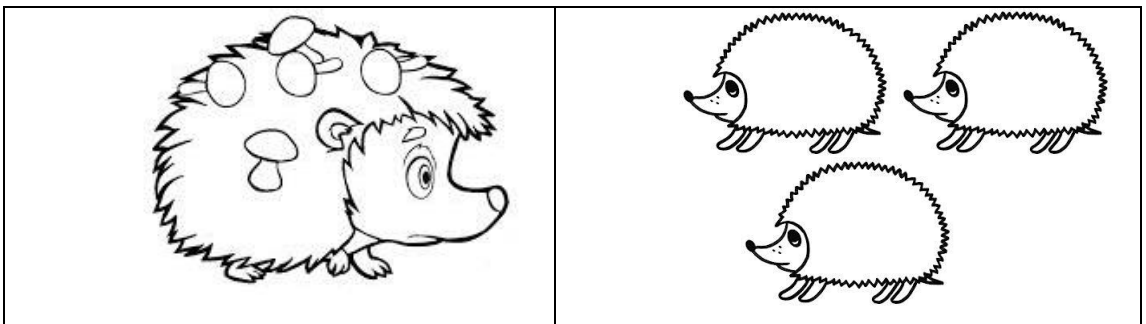
**Задание 11.** Образование существительных родительного падежа множественного числа.



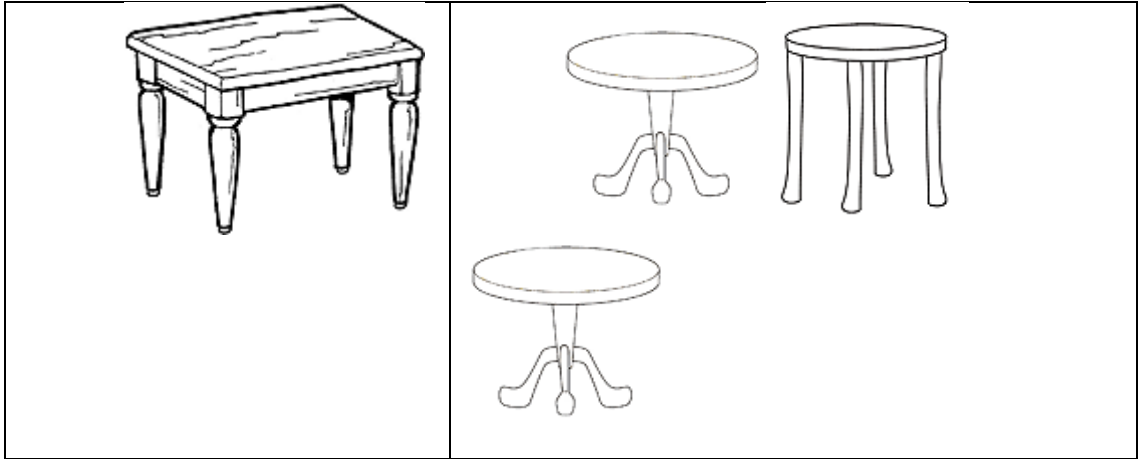
Одно перо – много перьев



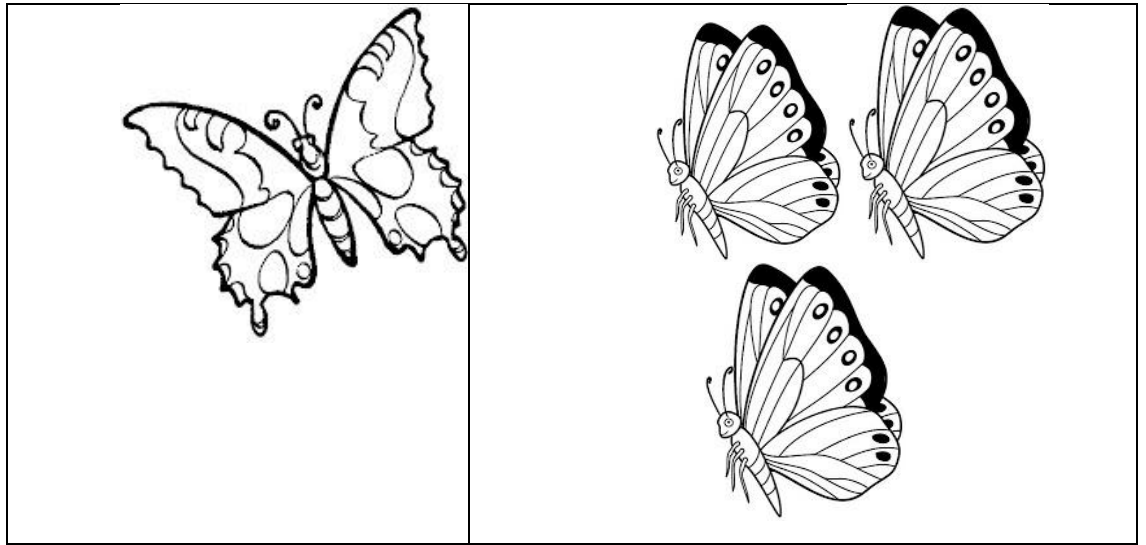
Один слон – много слонов



Один еж – много ежей



Один столов – много столов



Одна бабочка – много бабочек

## Результаты констатирующего эксперимента

Таблица 1.

Показатели умения составлять предложения с предлогами «на», «в»

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	0	низкий
3	Иван Д.	1	низкий
4	Злата Ж.	1	низкий
5	Максим К.	3	средний
6	Семен М.	1	низкий
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	2	низкий
9	Роман Т.	3	средний
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 2.

Показатели умения составлять предложения с предлогом «около»

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	3	средний
3	Иван Д.	3	средний
4	Злата Ж.	1	низкий
5	Максим К.	3	средний
6	Семен М.	2	низкий
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	1	низкий
9	Роман Т.	0	низкий
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 3.

## Показатели умения составлять предложения с предлогом «под»

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	1	низкий
3	Иван Д.	3	средний
4	Злата Ж.	3	средний
5	Максим К.	4	средний
6	Семен М.	1	низкий
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	1	низкий
9	Роман Т.	3	средний
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 4.

## Показатели умения составлять предложения с предлогом «над»

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	3	средний
3	Иван Д.	3	средний
4	Злата Ж.	3	средний
5	Максим К.	4	средний
6	Семен М.	1	низкий
7	Мария О.	3	средний
8	Павел С.	0	низкий
9	Роман Т.	3	средний
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 5.

Показатели умения составлять предложения с предлогом «из»

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	1	низкий
3	Иван Д.	0	низкий
4	Злата Ж.	3	средний
5	Максим К.	3	средний
6	Семен М.	3	средний
7	Мария О.	1	низкий
8	Павел С.	4	средний
9	Роман Т.	3	средний
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 6.

Показатели умения составлять предложения  
с предлогом «с» (со))

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	1	низкий
3	Иван Д.	1	низкий
4	Злата Ж.	0	низкий
5	Максим К.	3	средний
6	Семен М.	3	средний
7	Мария О.	1	низкий
8	Павел С.	1	низкий
9	Роман Т.	3	средний
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 7.

Показатели умения составлять предложения  
с предлогами «к», «от»

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	3	средний
3	Иван Д.	0	низкий
4	Злата Ж.	3	средний
5	Максим К.	3	средний
6	Семен М.	1	низкий
7	Мария О.	3	средний
8	Павел С.	3	средний
9	Роман Т.	3	средний
10	Анна Ч.	4	средний

Таблица 8.

Показатели умения образовывать существительные родительного падежа  
единственного числа

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	1	низкий
3	Иван Д.	0	низкий
4	Злата Ж.	3	средний
5	Максим К.	3	средний
6	Семен М.	3	средний
7	Мария О.	1	низкий
8	Павел С.	3	средний
9	Роман Т.	4	средний
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 9.

Показатели способности образовывать множественное число имен  
существительных

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	1	низкий
3	Иван Д.	3	средний
4	Злата Ж.	3	средний
5	Максим К.	4	средний
6	Семен М.	0	низкий
7	Мария О.	1	низкий
8	Павел С.	1	низкий
9	Роман Т.	3	средний
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 10.

Показатели способности образовывать существительные именительного  
падежа множественного числа

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	3	средний
3	Иван Д.	1	низкий
4	Злата Ж.	3	средний
5	Максим К.	3	средний
6	Семен М.	1	низкий
7	Мария О.	3	средний
8	Павел С.	3	средний
9	Роман Т.	4	средний
10	Анна Ч.	3	средний

Таблица 11.

Показатели способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний
2	Виктория Г.	1	низкий
3	Иван Д.	1	низкий
4	Злата Ж.	0	низкий
5	Максим К.	3	средний
6	Семен М.	3	средний
7	Мария О.	1	низкий
8	Павел С.	1	низкий
9	Роман Т.	3	средний
10	Анна Ч.	3	средний



Таблица 12.

Результаты констатирующего эксперимента по обследованию особенностей лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников

№	Ф.И. обучающегося	Задания											Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1	Арина Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	средний
2	Виктория Г.	0	3	1	3	1	1	3	1	1	3	1	18	низкий
3	Иван Д.	1	3	3	3	0	1	0	0	3	1	1	16	низкий
4	Злата Ж.	1	1	3	3	3	0	3	3	3	3	0	23	низкий
5	Максим К.	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	36	средний
6	Семен М.	1	2	1	1	3	3	1	3	0	1	3	19	низкий
7	Мария О.	0	0	0	3	1	1	3	1	1	3	1	14	низкий
8	Павел С.	2	1	1	0	4	1	3	3	1	3	1	20	низкий
9	Роман Т.	3	0	3	3	3	3	3	4	3	4	3	32	средний
10	Анна Ч.	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	34	средний

Высокий уровень (45-55 баллов)

Средний уровень (30-44 балла)

Низкий уровень (менее 30 баллов)

Рабочая программа по формированию лексико-грамматической  
стороны речи у слабослышащих второклассников

**Пояснительная записка**

Цель Программы: формирование у слабослышащих второклассников лексико-грамматической стороны речи.

**Характеристика Программы**

Занятия по Программе способствуют решению следующих задач:

- формирование умения составлять предложения со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения, с предлогами «на», «в», «около», «под», «над», «из», «с (со)», «к», «от»;
- формирование умения образовывать существительные родительного падежа единственного числа;
- формирование умения образовывать множественное число имен существительных;
- формирование умения образовывать существительные именительного падежа множественного числа;
- формирование умения образовывать существительные родительного падежа множественного числа.

Последовательность работы определяется логопедом в зависимости от умений и навыков обучающихся с обязательным соблюдением основного дидактического принципа: постепенное обучение от простого к сложному и учета индивидуальных особенностей и способностей каждого ученика.

Материал, знакомый по своему содержанию, подкрепленный предметной связью, легче воспринимается на слух, а, соответственно, и более точно воспроизводится устно. Исходя из этого, к речевому материалу, который включается в занятия по формированию у слабослышащих второклассников лексико-грамматической стороны речи, для предъявления на слух, существуют определённые требования.

1. Смысловое содержание текстов, загадок, скороговорок, вопросов, поручений, текстов – диалогов, фраз – поручений, заданий, слов и словосочетаний должно быть знакомо и понятно ученикам. Поэтому в условиях интегрированного обучения детей с нарушенным слухом в начальном звене важно подбирать речевой материал, ранее пройденный в рамках общеобразовательных предметов.

2. Речевой материал, отрабатываемый на слух, должен быть актуальным и востребованным в реальных жизненных условиях. Именно поэтому очень важно работать над учебным материалом, который пригодится слабослышащему ученику для ответа в классе, общения со слышащими одноклассниками при групповых формах работы, в учебных диалогах, в свободное время.

3. Материал, отобранный для занятий, должен иметь коммуникативную направленность: тексты – диалоги, задания по составлению возможных ответов персонажей литературных произведений; беседы «ученик - учитель», «ученик - ученик», ведение учеником диалога от имени двух – трёх субъектов и.д.

4. От состояния слуха зависит качество произношения. Поэтому важно, чтобы речевой материал для развития слуха соответствовал также требованиям программы по обучению произношению. Для этого на разных этапах обучения выбирается материал, соответствующий основным задачам развития слухового восприятия, а также задачам обучения произношению (с разной слоговой, ритмической структурой, различным по акустическому звучанию, по темпу и интонации и т.д.).

5. Подбор речевого материала осуществляется индивидуально для каждого ребенка с учетом его познавательных возможностей, актуального уровня развития слухового восприятия, словесной речи и интеллекта.

Организуя занятия, логопед должен учитывать, что в начале обучения ученикам предлагаются только знакомые по значению слова, короткие

фразы, небольшие тексты. Позже необходимо включать фразы, содержащие отдельные незнакомые слова, а также тексты с незнакомыми словами. В содержательном плане занятия увязываются с тематическим планированием разделов «Литературное чтение», «Русский язык» и «Окружающий мир».

### **Описание места Программы в учебном плане**

Программа является элементом адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся МАОУ СШ № 17 (АООП НОО обучающихся с НС) (вариант 2.1).

Форма организации занятий: подгрупповые занятия.

Частота занятий: 2 раза в неделю. Продолжительность проведения: 30 минут. Время проведения: вторая половина дня, внеурочное время.

На занятиях по Программе речевые эталоны предъявляются на слух и закрепляются во всех учебных предметах с учителем. Содержание Программы тесно связано с преподаванием ряда учебных предметов: «Русский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир». Они взаимно дополняют друг друга.

### **Система оценки достижений планируемых результатов**

Во время прохождения Программы предусмотрены:

- входящая (первичная диагностика);
- текущий мониторинг, проводится в виде наблюдения за качеством звукопроизношения, слухового, слухоречевого восприятия, лексико-грамматического оформления высказываний в связной речи;
- итоговая диагностика.

Входящая и итоговая диагностики проводятся на основе заданий, предложенных О.А. Красильниковой, Г.А. Киреевой. Диагностические данные заносятся в протокол обследования, на основе которого заполняется логопедическое представление и составляется индивидуальный план дальнейшей работы.

Тематическое планирование программы формирования лексико-грамматической организации речевого высказывания

Тема	Деятельность логопеда					Деятельность учителя				
	образован ие словосоче таний с предлогам и, выражаю щими пространс твенные отношени я	образован ие существит ельных родительн ого падежа единствен ного числа	образован ие множестве нного числа имен существит ельных	образован ие существит ельных именитель ного падежа множестве нного числа	образован ие существит ельных родительн ого падежа множестве нного числа	образован ие словосоче таний с предлогам и, выражаю щими пространс твенные отношени я	образован ие существит ельных родительн ого падежа единствен ного числа	образован ие множестве нного числа имен существит ельных	образован ие существит ельных именитель ного падежа множестве нного числа	образован ие существит ельных родительн ого падежа множестве нного числа
Введение в школьную жизнь. Повторение правил школьника, режима дня (литературное чтение)	Подставь маленькое слово (предлог) по смыслу и проговори всё предложение: Ученик сел ... парту. Учитель вышел ... класса. Ребята вошли ... класс. Школьник	Один- пять (согласов. числ. с сущ. в роде и числе): Одна новая ручка-две ...-пять ...  Один острый карандаш-два .....-пять ..... Одна чистая	Скажи наоборот (подбор антонимов). Эти ножницы острые, а эти тупые. Это Карандаш острый, а тот ... Эта линейка короткая, а та ...	Подбери слова-действия (согласуй их с вопросом в лице, числе и во времени): Карандаш (что делаем?) – пишем  Ножницы (что делают?) - ручкой	Из чего какой? (образование слов-признаков, относительные прилагательные) Ручка из пластмассы (какая?) – пластмассовая. Карандаш из дерева (какой?)	Назови ласково (суф-ое образов слов) Рюкзак – рюкзачок, тетрадь – ..., альбом – ..., карандаш – ..., пенал – ..., дневник – ..., линейка – ..., перемена – ..., мел-	Растеряшки . Нет чего? (образов. мн.ч. сущ. в И.п. и мн.ч.сущ. в Р.п.)  Образец: ранец-ранцев. Портфель, тетрадь, линейка, обложка, учебник,	Ответь, чем?(сущ.в ед. и мн. ч. в Тв.п.) Образец: Рисуют (чем?) ... карандашом, карандашами. Пишут (чем?) ... . Показывают (чем?) ... ..Пишут на доске (чем?) -...	Исправь ошибку в предложении (употребл. падежных оконч. сущ.) У меня есть портфель. У меня нет тетрадка. Я забыл дома линейкой. Я пишу ручки. Я рисую в	Собери предложение : Школа, иди, ученик, в. На, доска, учитель, писать. Парты, под, ластик, падать. Школьник и, альбом, в, рисовать. Учебники, портфель,

<p>положил книгу ... парту. Учитель взял указку ... стола. Ручка упала ... парту. Ученица достала ручку ... парты.</p> <p>Четвертый лишний (развивать слуховое внимание и умение пояснять): Ручка, карандаш, мяч, пенал.</p> <p>Портфель, тетрадь, учебник, яблоко. Пропись, дневник,</p>	<p>тетрадь- две .....- пять ..... Один удобный пенал- два .....- пять ..... Один большой альбом – два .....- пять ..... Один белый мелок- два .....- пять ..... Один удачный ластик - два .....- пять ..... Одна пластмассовая линейка- две .....- пять.....</p>	<p>Эт от учебник толстый, а тот ... Этот альбом новый, а тот ... Э тот ластик жесткий, а тот ... Эта тетрадь грязная, а та ...</p>	<p>(что делали?) - ..., краск ами (что делаем?) - ... ластиком (что делаем?) - ..., клей (что делает?) - ..., точилкой (что сделаем?) - ... мелом (что делают?) - ...</p>	<p>— ... Ножницы из металла (какие?) — ... Линейка из пластмассы (какая?) — ... Портфель из кожи (какой?) — ... Ластик из резины (какой?) — ... Альбом из бумаги (какой?) — ... Обложка из полиэтилена (какая?) -</p>	<p>..., учебник- ..., портфель- ..., стул- ..., стол- ..., друг- ..., бутерброд -..., яблоко-</p>	<p>книга, ручка, карандаш, кисточка, пенал, дневник.</p>	<p>Раскрашивают (чем?) -.... Стирают ошибки (чем?) - ...Украшают тетрадь или учебник (чем?) - ... Определяют страницу (чем?)-...</p>	<p>альбом. У меня мягкая кисточек. Мой рюкзак лёгкая. Этот учебник старые.</p>	<p>в, много. Доска, портрет, над, висеть.</p>
---	--	--	---	---	---	--	--	--	---

	парта, цветок. Лин ейка, кисточка, машинка, альбом.	... Один нуж ный учебник- два .....- пять..... . Оди н лёгкий ранец – два....пять ....			.... Закладка из ткани ( какая?) - .... Папк а из картона ( какая?) - ....					
Наша речь (русский язык)	«Длиннее – короче» Пример: маяк – маячок язык – язычок . Учить восприяти ю знакомых и незнаком ых по значению слов слухо- зрительно, составлять с ними короткие	«Что это слово может делать?» Например: метла – метет лопата – копает  тренирова ть в различени и слов, схожих по звучанию с разными окончания ми; формиров ать	«Признак» Например: конверт – бумажный стакан – стеклянный й  упражнять в различени и фраз, учить восприяти ю и воспроизв едению вопросите льных предложе ний,	«Назови такой же» Например: белый снег – белый сахар  Беседа о школе, подбор картинок к словам, игра «Что там?», прослуши вание аудиозапи си школьног о звонка,	«Сравни» Например: дерево и кустарник (дерево - высокое, кустарник – низкий)  Беседа о школьных переменах , веселых делах; отбор табличек со словами и фразами, их чтение с	Отгадай загадки	«Охаракте ризуй человека» Например: человек часто грусти – он грустный  Отбор табличек с услышанн ым речевым материало м, нахожден ие табличек с подходящ	«Найди замену» Например: кружка – чашка	«Найди лишнее» Мягкий, пушистый , грустный	«Слова- неприятел и» Например: высокий – низкий

	предложения по образцу; учить различать неречевые звуки; упражнять в слухо – зрительно м восприятии и составленных предложений.	умение отличать на слух слово от фразы; формировать положительные эмоции к процессу обучения в школе.	умению отвечать на них; задавать вопросы товарищу.	звучания колокольчика; их дифференциация.	выделение м ударного слова по подражанию.		ими по смыслу ответами. Диалог с учителем, игра с фигурками и учеников «Спроси у ...»			
Фрукты и овощи (окружающий мир)	«Игра в слова». Задание: назови как можно больше слов, обозначающих цветы, диких и домашних животных и птиц,	«Назови одним словом» Лимон, апельсин, яблоко – это фрукты  продолжить учить воспринять	Упражнение «Закончи предложение» на употребление существительных 1-го склонения единственного и	Упражнение «Закончи предложение» на употребление существительных 2-го и 3-го склонения единственного и	Упражнение на употребление глаголов настоящего и прошедшего времени. Изменить глаголы,	Упражнение «Четвертый лишний» на развитие логического мышления  Использов	Упражнение «Исправь ошибку». Например: Кактус растет на Северном полюсе.	Упражнение «Закончи предложение» на употребление существительных 1-го склонения единственного и	«Назови одним словом» Огурец, помидор, капуста – это овощи	Упражнение на употребление глаголов настоящего и прошедшего времени.



	игрушки, инструменты, мебель, профессии и т.п.).	ю знакомых и незнакомых слов на слух, формировать умение дифференцировать на слух одно слово от другого по различию в окончаниях;	множественного числа в родительном падеже. учить определять на слух множественное – единственное число существительных, составлять с ними предложения.	множественного числа в родительном падеже. Беседа о школьной линейке 1 сентября, загадки о цветах, просмотр фотоальбома клумбных цветов; подбор картинок и табличек к услышанным словам, составление разных предложений с названиями и цветом.	отвечая на вопросы. Диалог в форме «вопрос - ответ», задания типа: -покажи астру, возьми астры, нарисуй один цветок, дай картинку с цветами; - Послушай вопрос и ответ. Выкладывание конструктивной картины. Игра «Что на клумбе растёт?».	ать картинки: Картошка, лук, яблоко, помидор. Лимон, огурец, персик, груша. Воспроизведение в правильной интонации коротких предложений, услышанных словосочетаний, фраз. Диалог «Букет для учительницы».		множественного числа в родительном падеже.		
--	--	---	--	--	--	---	--	--	--	--

Сказка «Колобок» (литературное чтение)	Узнавание предмета по ключевым словам «Из какой сказки?» Царь, три сына, стрела, болото, лягушка. («Царевна - лягушка».) Царь, три сына, Сивка-бурка, царевна. («Сивка-бурка».) Царь, три сына, Иванушка, Конек-горбунок. («Конек-горбунок».) Отец, мачеха,	«Узнай нас» (послушай стихи, назови героев сказок)	Игра «Назови ласково» Дочь - доченька Глаз - глазок Береза - березонька Деревня - деревенька Усы-усики Лапа - лапочка	Игра «Один - много» Внучка-внучки Дочь - дочери Старик - старики Печь - печи Избушка - избушки Коза - козы	Игра «Слова - наоборот» Радость - горе Мудрый - глупый Большой - маленький Зло-добро - сытый Голодный - сытый Горячо - холодно Дружба - вражда Хитрый - простодушный	«Закончи предложение» Цо – цо – цо – снесла курица (яйцо) Ёк – ёк – ёк – не садитесь на пенек.	Игра «Четвертый лишний» Козленочек, ведьма, жеребеночек, Аленушка Коза, волк, кузнец, петух Петух, индюк, курица, гуси - лебеди Емеля, щука, царь, волк Колобок, лиса, медведь, Баба - Яга	Игра «Докончи» (закрепление знания о героях сказки, использование в пересказе, словотворчестве) Кощей - ... (Бессмертный) Змей - ... (Горыныч) Конёк - ... (Горбунок) Крошечка - ... (Хаврошечка) Василиса - ... (Прекрасная, Премудрая) Баба - ...	Игра «Волшебные слова» (развивать речь детей, использовать в пересказе волшебные слова) «По щучьему велению, по моему хотению ...» Сказка «По щучьему велению» «Избушка, избушка! Стань по-старому. Как мать поставила, - ко мне передом, а к морю (лесу) задом». Сказка	Упражнение на развитие мелкой моторики. «Любимые сказки» Будем пальчики считать - руки в замок, поднимать и опускать пальцы Будем сказки называть. Рукавичка, Теремок, - дети поочередно загибают пальцы рук Колобок – румяный бок. Есть Снегурочка – краса, Три
--	---	--	---	--	--	--	--	---	--	--

	три дочери, царь, принц, фея. («Золушка».)							(Яга) Мальчик - ... (с-пальчик) Марья - ... (искусница) Курочка - ... (Ряба) Иван - ... (дурак) Воробей - ... (крылатый) Мышонок - ... (мохнатый) Блин - ... (масленный) Сивка - ... (бурка)	«Царевна – лягушка» «Сивка – бурка, вещей каурка, стань передо мной, как лист перед тобой!» Сказка «Сивка – бурка»	медведя, Волк, Лиса.
Текст (русский язык)	«Один – много» Например, карандаш – карандаш и учить	«Много – один» Например, Листья – лист Развивать слухо - зрительно	«Уменьшение» Например, шапка – шапочка учить детей восприни	«Закончи слово». Например, моло - (ученик добавляет – ко) продолжат	«Объясни слово». Что такое береза? Задание: послушай и повтори.	Отгадывание загадок, воспроизведение фраз с ударением на несущем	«Голохвостики» Задание: назвать слово, начинающ еся с того слога, которым	«Назови ласково» Всю зиму смиренно лежит, а весной убежит (снег). Не	«Кто? Что?» (составлен ие предложение по разным моделям)	«Закончи предложение» В берлоге живет (медведь)

	<p>различать незнаком ые на слух слова и словосоче тания, составлять с ними предложе ния; расширять кругозор и словарный запас; продолжи ть работу над словесны м ударением на слуховой основе;</p>	<p>е восприняти е незнаком ых фраз; развивать абстрактн ое мышление ; учить выделять голосом ударное слово в предложе нии.</p>	<p>мать на слух фразы с наращива нием и сокращен ием слов; продолжат ь учить восприни мать на слух тексты. Воспитыв ать любовь к родной природе, восхищен ие красотой.</p>	<p>ь учить восприни мать на слух тексты, усваивать их содержани е; тренирова ть в выполнен ии заданий с правописа нием жи – ши, воспринят ых на слух.</p>	<p>Сколько слов в предложе нии. Нарисуй схему предложе ния. Демонстр ация слайдов о зиме с  коммента риями учителя. Беседа о красоте природы.</p>	<p>смыслову ю нагрузку слове, демонстр ация опыта по расстаива нию снега и льда. Задание: продолжи фразу.</p>	<p>окончилос ь предыдуш ее слово: море – река – карась - раскраска</p>	<p>драгоценн ый камень, а светится (лёд). Изучаем свойства снега и льда. В тепле снег и лёд ... . Образуется ... . Снег белый, а лёд ... . Снег рыхлый, а лёд ... . Слова – помощник и: тают, вода, бесцветны й, прозрачны й, хрупкий. Снег и лед – это замёрзшая вода. Зима. Наступила</p>	<p>Уже замерзли луж...(и). Закружил ись пуш...(и)с тые снеж...(и) нки. Малыш...(и) рады, они взяли лыж...(и), чтобы кататься с горы.</p>	
--	---	--	--	---	---	---	--	---	--	--

								зима. Наступила снежная зима.		
Дикие животные (окружающий мир)	«Угадай кто это?» - учимся подбирать существительные к прилагательным. учить различать незнакомые на слух слова и словосочетания, составлять с ними предложения; расширять кругозор и словарный запас	«Кто как подает голос» на подбор глаголов к существительным. Лиса - тявкает. Медведь - Волк - ... Белка - ... Еж - .. продолжи работу над словесным ударением на слуховой основе; воспитывать бережное отношение к животному миру.	Упражнения в словообразовании. «Кто у кого детеныш» Например, У кошки – котенок  учить воспринимать знакомые на слух задания, фразы; воспроизводить их с паузами и смысловыми ударением; формировать умение дифференцировать	«Назови семью зверей» Например, папа – лев мама – львица ребенок – львенок  учить воспринимать короткие незнакомые тексты и выяснять их понимание; отвечать на вопросы по тексту; тренировать в опознавании,	Демонстрация видеофрагментов о жизни птиц и зверей с комментариями учителя. Задания: повтори слово, найди такую картинку	«Кому что дадим?» на употребление дательного падежа существительного. Например, Молоко дадим кошке.	«Скажи, когда много» на употребление существительного в родительном падеже множественного числа.	«Посчитай» на согласование числительного с существительным. Ответить на вопросы, выполнить задания: в каких словах ударение падает на первый слог? на второй слог? Справа положи таблички со словами, где ударение	«Кто где живет?» Например, Мышка живет в норке  -Разложи картинки: справа – птицы, слева – звери. -Разложи картинки насекомых: справа – домашние птицы и звери, слева – дикие птицы и звери. -Убери картинки с домашним и	Упражнение «Назови признак» на подбор существительных к прилагательным.  Воспроизведение текстов, подбор соответствующих их содержанию картинок. Беседа по содержанию текстов «Звери», «Птицы». Прослушивание аудиозаписи с голосами

			цировать одно слово от другого по количеству слогов в слове, по их принадлежности к определенной группе;	различени и неречевых звуков.				падает на первый слог. Слева положи таблички со словами, где ударение падает на второй слог. -Расставь паузы в предложении, подчеркни ударное слово.	животным и. Покажи картинку с дикими птицами. - Послушай внимательно и повтори и поставь ударение в словах.	животных.
Чтение текста «Федорино горе» (литературное чтение)	«Посчитай» на согласование числительных с существительными. учить различать на слух	«Какая посуда?» на согласование прилагательных с существительными. учить опознават	«Назови ласково» на образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных	«Скажи, когда много!» на употребление существительных в родительном падеже множественного	«Какая бывает посуда?» на образование относительных прилагательных Продолжение	«Для чего посуда?» на образование существительных с помощью суффиксов.	Упражнение «Какая бывает посуда» на образование относительных прилагательных.	«Подбери, называй, запоминай»	«Закончи предложение»	«Посчитай посуду!» на согласование числительных с существительными.

	описание сюжетной картинки; развивать способность опознавания описания знакомой сюжетной картинки; учить отвечать на вопросы, опознанные на слух, к сюжетной картинке.	и различать на слух слоги, слова; дифференцировать на слух слова по заданию; развивать умение составлять предложения по схеме.	суффиксов. расширять ассортимент языковых средств, учить опознавать его на слух; воспроизводить на слух скороговорки в нормальном и быстром темпе (под простую мелодию); воспитывать любовь к устному народному творчеству.	числа Прослушивание и воспроизведение текста к сюжетной картинке из учебника «Русская азбука». Беседа «вопрос - ответ» по содержанию услышанного с опорой на картинку.	работы над текстом. Задание: повтори слова, в которых звук ё слышен в начале (в конце) слова. Ёжик, ёж, ёлочка, ёлка, моё, своё.  Послушай слова и слоги. Повтори только слоги: берёза, бё - пё, звёзды, дё - тё, лёд, зё - сё.					
Предложения (русский язык)	«Добавь слова» (распространение)	«Составь фразу» (образование)	«Найди ошибку» Знакомств	«Объясни значение слова»	Что имеется в виду? (трениров	«Правильно или нет?»	«Подбери рифму» Предъявле	Составь предложение Сейчас мы	Упражнения в словообразовании.	«Назови ласково»

	<p>предложе ний) учить восприяти ю текста, состоящег о из знакомых и незнаком ых слов и фраз на слух, заданий к тексту; учить вести диалог с товарище м о полезных делах, которые ученик делал сам летом.</p>	<p>предложе ний из слов) упражнять в различени и на слух стихотвор ных строк от фраз из изученных на предыдуш их занятиях текстов; формиров ать привычку заниматьс я полезным и для себя и окружаю щих делами.</p>	<p>о с текстом, предъявле ние на слух отдельных слов и фраз из его содержани я. Составлен ие предложе ний с ними, нахожден ие и обозначен ие главных членов предложе ния.</p>		<p>ка на понимани е переносно го смысла) Скажи, как ты понимаеш ь эти выражени я:железны й топор - железный человек</p>	<p>Нахожден ие по заданию учителя в них словосоче таний, слов.  Выполнен ие заданий на слух: -послушай и повтори; -послушай вниматель но текст. На каком уроке вы беседовал и об этом? Когда вы читали в классе это стихотвор ение?</p>	<p>ние на слух текста «Полезны е дела», а затем стихотвор ение И.Токмак овой. Выполнен ие заданий на слух: -послушай и скажи, что это: рассказ или стихотвор ение? Расскажи, о чем оно? А сейчас что я прочитала ? (текст). Подбери картинку к тексту. Нарисуй, как березы</p>	<p>будем соединять вместе несколько предложе ний. Например, я произнош у предложе ние</p>	<p>"Кто у кого" У медведиц ы - медвежон ок (медвежат а). У лисицы - ... У белки - ... У волчицы - ... У ежихи - ... У зайчихи - ...</p>	
--	---	--	---	--	---	---	--	---	---	--



							машут пёстрыми флажками .			
Грибы съедобные и несъедобные (окружающ ий мир)	«Посчитай »на согласова ние числитель ных с существит ельными.  активизир овать имеющиес я знания и словарный запас по теме; продолжат ь учить различени ю текста и заданий к нему на слух, вести работу по анализу текста и его	«Один – много» на употребле ние существит ельного множестве нного числа в родительн ом падеже.  продолжи ть работу над различени ем текста целиком и по предложе ниям и его осмыслен ием через выполнен ие заданий на слух.	«Какие грибы» (учимся образовыв ать отглаголь ные прилагате льные).  учить опознават ь и различать на слух два текста с разным содержани ем; развивать аналитиче ские и синтетиче ские функции мышления . Продолжа	Развитие логическо го мышления . Учимся отгадыват ь загадки. Этот гриб - любимец мой, С ножкой толстой и прямой. Красной шляпкой он накрылся, Под осинкой схоронилс я (подосино вик)	Работа с многознач ными словами	«Посчитай » на согласова ние числитель ных с существит ельными.	«Один – много» на употребле ние существит ельного множестве нного числа в родительн ом падеже.	«Какие грибы» (учимся образовыв ать отглаголь ные прилагате льные).	«Скажи наоборот, заканчива я предложе ние» на подбор антонимов .  Старый гриб большой, а молодой - ... У боровика ножка толстая, а у подосинов ика - ... Опята съедобные грибы, а мухоморы - ...	«Назови гриб ласково»

	осмысленно; продолжают формирование грамматического строения речи.	Развивать логическое мышление .	ть работу над развитием слуха неречевыми звучаниями.							
Чтение текста «Все работы хороши» (литературное чтение)	«Кто что делает?» на подбор действий к существительному. Врач - лечит, назначает лекарства. Продавец - ... Повар - ... Воспитатель - ... Учитель - ... «Повтори фразу» на формирование	«Закончи предложение» на употребление винительного падежа имени существительного.  Упражнение «Бывает - не бывает» на осмысление логико-	«Кому что нужно для работы»	«Посчитай » на согласование числительных с существительным.	«Один – много» на употребление существительных в родительном падеже мн. числа.	«Кто что делает?» на подбор глаголов к существительным.	«Кому что нужно для работы?» на употребление винительного и дательного падежа существительных. Повару - поварешка . Врачу - ... Художнику - ... и т.д.	«Один – много» на употребление родительного падежа мн. числа существительных. Один врач - много врачей. Один художник - много художников. И т. д.	«Посчитай » на согласование числительных с существительными. Один художник, два художника, 3 ..., 4 ..., 5 ... Один музыкант, два ..., 3 ..., 4 ..., 5 ...	«Назови женскую профессию » на словообразование.

	слоговой структуры слова. Волосы подстригают в парикмахерской. и т.д.	грамматических конструкций.								
Одежда по сезону (русский язык)	Игровое упражнение «Что я загадала?» Пример: она меховая... .. (шуба)  учить различать вопросы, связанные с учебной деятельностью на слух; упражнять в различении и знакомых и незнаком	«Какая? Какое? Какой? Какие?» Например: белый белая белое белые продолжат учиться усвоению содержания текста, состоящего из знакомых по звучанию и содержанию фраз, описывающего	«Подбери признак» Например, сахар – сладкий  учить воспроизводить на слух текст по фразам и целиком; развивать абстрактное мышление; воспитывать любовь к родному городу.	«Что из чего?». Образование относительных прилагательных.  Ответы на вопросы учителя. Шуршание листьями, бумагой. Работа с иллюстрацией, фотографией (что ты услышал? покажи). Демонстра	«Один - много» Цель: формирование навыка образования форм существительного в родительном падеже множественного числа.  Воспроизведение услышанного с помощью картинки или фотографии	«Два – две» Цель: упражнять в умении согласовывать числительные два, две с существительными.  Воспроизведение текста, беседа о Красноярске; придумывание осенней истории «Я шел	«Считай и называй» Цель: упражнять в согласовании числительных с существительными.	«Назови и покажи» (закрепление названий частей одежды)	«Скажи наоборот»	«Назови ласково» упражнять детей в образовании и существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами –чик-, -ечк-, - очк-, -еньк-, -оньк-.

	ых на слух фраз; учить воспринять ю неречевых звуков; расширять представления об осенних явлениях и о городе.	сюжетную картинку; воспроизводить отдельные словосочетания и предложения. Формировать умение находить в тексте слова, отвечающие на вопрос кто? что?		ция фотоальбома.	и; задание найти в тексте слова, отвечающие на вопрос кто? что?; выбор слова, отвечающего на вопрос кто? что? из пары услышанных слов; с каждой речевой единицей составлять новое предложение.	домой из школы...»				
Перелетные птицы (окружающий мир)	«Назови ласково» на образование существительных с помощью уменьшит	«Назови птенцов» на образование супpletивных форм существительных.	«Один - много" на употребление родительного падежа существительных во	«Посчитай» на согласование числительных с существительными.	«Четвертый лишний» на развитие логического мышления (по	Продолжайте учиться отгадывать загадки.	«Назови ласково» на образование слов с помощью уменьшительно-ласкатель	«Кто у кого» на образование супpletивных форм существительных.	«Один – много» на употребление родительного падежа мн. числа.	«Подбирай, называй» на подбор признаков и действий к предметам

	ельно-ласкательных суффиксов: скворец - скворушка, скворчик соловей - соловушка и т. д.		множественном числе.		картинкам)		ных суффиксов.			.
Чтение текста «Калоши счастья» (литературное чтение)	«Назови свою обувь»	«Один – много»	«Исправь ошибки Незнайки»	«Назови, какие эти предметы»	«Посчитаем парами»	«Чего не стало»	«Скажи наоборот»	Продолжаем учиться отгадывать загадки.	«Посчитай от одного до пяти»: (голосом выделяем окончания у существительных) Одна рубашка, две ..., три..., четыре ..., пять ...; одно платье, два ..., три ..., четыре ..., пять	Четвёртый лишний. Послушай слова. Выдели лишнее слово и объясни, почему оно лишнее. Сандалии, туфли, сапоги, брюки. Обувь моют, стирают, носят, протирают. Обувь

									...; один шарф, два ..., три ..., четыр е ..., пять ....	шьют, моют, глядят, дарят.
Зима (русский язык)	«Исправь ошибку» на логическо е мышление .  Лыжнику нужны санки. Конькобе жцу нужны лыжи.  учить детей восприни мать на слух малознако мые фразы; продолжат ь учить на	«Почему так назван?» на словообра зование, в том числе и на образован ие сложных слов.  Конькобе жец - потому что бегают на коньках, саночник - ..., лыжник - ..., сноуборди ст - ..., хоккеист -	Упражнен ие "Кому что нужно?" на употребле ние дательног о падежа существит ельного.  Лыжи нужны ... (лыжнику) , клюшка нужна - ...  учить различать и опознават ь на слух пословиц ы по теме	Назови ласково. Зима - ... (зимушка) ; ветер - ... ; санки - ... ; снег - ... ; снеговик - ... ; мороз - ... .	«Подумай и ответь» Составить предложе ния по картинке: - На чем катаются дети зимой? (Зимой дети катаются на санках, на лыжах, на коньках). - Что зимой лепят ребята? (Зимой ...) - Что зимой делают во дворе? (Зимой во	Что бывает зимой? Снег, дождь, мороз, радуга, ветер, лёд, листопад, почки на деревьях, сугробы, гроза, метели.  Воспроизв едение текста целиком, по ролям. Игра «Нарядим нашу ёлочку». - Послушай	Что лишнее? Почему? Назови лишнее слово, объясни, почему оно лишнее). Лёд, снег, метель, жара.  Предъявле ние и воспроизв едение фраз, подбор к ним соответств ующих рисунков, фотографи й. Беседа по иллюстра циям. Игра «Чьи это	Что общего и чем отличаютс я друг от друга лыжи и коньки?  Предъявле ние и воспроизв едение фраз, подбор к ним соответств ующих рисунков, фотографи й. Беседа по иллюстра циям. Игра «Чьи это	Что не так? Исправь меня. Декабрь, январь, февраль – осенние месяцы. Клюшка нужна для игры в футбол. Зимой день длинный, а ночь короткая.	Сосчитай до 5. Один сугроб, два сугроба, 3 ... , 4 ... , 5 ... . Одна клюшка, две клюшки, 3 ... , 4 ... , 5 ... .

	<p>слуховой основе вести беседу, воспринимать вопросы и предложения и отвечать на них. Воспитывать чувство прекрасного по отношению к красоте зимних пейзажей.</p>	<p>..., фигурист - ...</p> <p>продолжать учить воспринимать на слух тексты, содержащие диалогическую речь, усваивать их содержание; формировать навыки ведения диалога на слуховой основе; упражнять в дифференциации на слух парных твёрдых</p>	<p>с голоса учителя класса в аудиозаписи; продолжить обучение ведению диалога на слух с участием одноклассников.</p>		<p>дворе делают снежные горки). - Во что зимой играют дети? (Зимой дети играют в снежки, хоккей.)</p>	<p>и возьми табличку с услышанным словом: гора – кора, удочка - уточка. Какие из этих слов встречались тебе в тексте? Прочитай эти предложения выразительно.</p>		<p>следы?» (найти их принадлежность и закрыть фишкой с номером, совпадающим с номером, которым обозначено это животное)</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--	---	--	--

		согласных в изолирова нных словах.								
Признаки зимы (окружающ ий мир)	Скажи наоборот. Тёплый ветер - ... ветер (холодный ); светлое утро - ... утро; ясный день - ... день; старые санки - ... санки; длинные лыжи - ... лыжи  Беседа о погоде в Сибири, в городе Краснояр ске с использо ванием записей из	«Из чего — какой?»: Сосулька изо льда - ... (ледяная). Шарик из стекла - .... Снеговик из ваты - ... Елка из пластмасс ы - ... Ком из снега - ... Гирлянда из бумаги - ...  Учить детей восприни мать на слух слова, словосоче	«Чего зимой много?» Игрушки – много игрушек подарки – Елка – много ... снеговик – Сосулька - сугроб – Метель - снежинка –  продолжат ь учить восприни мать на слух тексты с содержани ем ранее изученных слов в аудиозапи си,	Составь рассказ- описание зимы, используя опорные слова: солнце, небо, дни, ночи, земля, снег, ветер, мороз, деревья и кусты.  продолжи ть работу над текстом; учить выполнять задания по реконстру кции текста, составлять	Что лишнее? Почему? (Назови лишнее слово, объясни, почему оно лишнее). Ноябрь, декабрь, январь, февраль. Шуба, сарафан, дублёнка, пуховик.	Что общего и чем отличаютс я друг от друга мяч и шайба.  Расширить кругозор о материках нашей планеты, о погодных условиях в своем городе.	Скажи наоборот. Летом день длинный, а зимой ... . Летом солнце яркое, а зимой ... . Летом ветер тёплый, а зимой ... . Снег мягкий, а лёд ... . Осенью мороз слабый, а зимой ... .	Сосчитай (1-2-5). Одна тёплая варежка, две теплые варежки, 5 ... .. Один большой сугроб, два ... .. , 5 ... .. Одно зимнее пальто, два ... .. , 5 ... ..	«Скажи одним словом» Голый лед – гололед Падает снег – снегопад Ходит по снегу – снегоход Катится по снегу – снежокат	«Почему так назван?»: Конькобе жец – ...(бегает на коньках) Саночник – ...(катаетс я на санках) Лыжник – ...(катаетс я на лыжах) Хоккеист – ...(играет в хоккей) Фигурист – ...(занима ется фигурным катанием)



	дневника наблюдений за погодой для определения средней зимней и летней температуры.	тания; продолжат учиться на слуховой основе вести беседу, воспринимать вопросы и отвечать на них	усваивать их содержание.	вопросы для возможного диалога по теме в классе.						
--	---	--	--------------------------	--	--	--	--	--	--	--

## Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента

Таблица 1.

Показатели способности составлять предложения с предлогами «на», «в»  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	1	низкий	4	средний
3	Иван Д.	1	низкий	2	низкий
4	Злата Ж.	1	низкий	4	средний
5	Максим К.	3	средний	5	высокий

Таблица 1 А.

Показатели способности составлять предложения с предлогами «на», «в»  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	0	низкий	3	средний
2	Мария О.	0	низкий	3	средний
3	Павел С.	2	низкий	2	низкий
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 2.

Показатели способности составлять предложения с предлогом «около»  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	2	низкий	4	средний
3	Иван Д.	3	средний	4	средний
4	Злата Ж.	1	низкий	2	низкий
5	Максим К.	3	средний	5	высокий

Таблица 2 А.

Показатели способности составлять предложения с предлогом «около»  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	3	средний	3	средний
2	Мария О.	0	низкий	2	низкий
3	Павел С.	1	низкий	3	средний
4	Роман Т.	0	низкий	3	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 3

Показатели способности составлять предложения с предлогом «под»  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	1	низкий	4	средний
3	Иван Д.	3	средний	4	средний
4	Злата Ж.	3	средний	4	средний
5	Максим К.	4	средний	5	высокий

Таблица 3 А.

Показатели способности составлять предложения с предлогом «под»  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	низкий	3	средний
2	Мария О.	0	низкий	3	средний
3	Павел С.	1	низкий	2	низкий
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 4.

Показатели способности составлять предложения с предлогом «над»  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	1	низкий	3	средний
3	Иван Д.	3	средний	4	средний
4	Злата Ж.	3	средний	4	средний
5	Максим К.	4	средний	5	высокий

Таблица 4 А.

Показатели способности составлять предложения с предлогом «над»  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	3	средний	3	средний
2	Мария О.	3	средний	5	высокий
3	Павел С.	0	низкий	3	средний
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 5.

Показатели способности составлять предложения с предлогом «из»  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	3	средний	4	средний
3	Иван Д.	0	низкий	3	средний
4	Злата Ж.	3	средний	4	средний
5	Максим К.	3	средний	5	высокий

Таблица 5 А.

Показатели способности составлять предложения с предлогом «из»  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	низкий	2	низкий
2	Мария О.	1	низкий	3	средний
3	Павел С.	4	средний	4	средний
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 6.

Показатели умения составлять предложения с предлогом «с» («со»)  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	3	средний	4	средний
3	Иван Д.	1	низкий	3	средний
4	Злата Ж.	0	низкий	3	средний
5	Максим К.	3	средний	5	высокий

Таблица 6 А.

Показатели умения составлять предложения с предлогом «с» («со»)  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	низкий	2	низкий
2	Мария О.	1	низкий	3	средний
3	Павел С.	1	низкий	2	низкий
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 7.

Показатели умения составлять предложения  
с предлогами «к», «от» (экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	1	низкий	4	средний
3	Иван Д.	0	низкий	3	средний
4	Злата Ж.	3	средний	4	средний
5	Максим К.	3	средний	5	высокий

Таблица 7 А.

Показатели умения составлять предложения  
с предлогами «к», «от» (контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	3	средний	4	средний
2	Мария О.	3	средний	4	средний
3	Павел С.	3	средний	4	средний
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	4	средний	5	высокий



Таблица 8.

Показатели образовывать существительные родительного падежа  
единственного числа  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	3	средний	4	средний
3	Иван Д.	0	низкий	3	средний
4	Злата Ж.	3	средний	4	средний
5	Максим К.	3	средний	5	высокий

Таблица 8 А.

Показатели образовывать существительные родительного падежа  
единственного числа  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	низкий	2	низкий
2	Мария О.	1	низкий	3	средний
3	Павел С.	4	средний	4	средний
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Показатели способности образовывать множественное число имен  
существительных  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	1	низкий	4	средний
3	Иван Д.	3	средний	4	средний
4	Злата Ж.	3	средний	4	средний
5	Максим К.	4	средний	5	высокий

Таблица 9 А.

Показатели способности образовывать множественное число имен  
существительных  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	низкий	3	средний
2	Мария О.	0	низкий	3	средний
3	Павел С.	1	низкий	2	низкий
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 10.

Показатели способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	1	низкий	3	средний
3	Иван Д.	3	средний	4	средний
4	Злата Ж.	3	средний	4	средний
5	Максим К.	4	средний	5	высокий

Таблица 10 А.

Показатели способности образовывать существительные именительного падежа множественного числа  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	3	средний	3	средний
2	Мария О.	3	средний	5	высокий
3	Павел С.	0	низкий	3	средний
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 11.

Показатели способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа  
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	3	средний	5	высокий
2	Семен М.	3	средний	4	средний
3	Иван Д.	1	низкий	3	средний
4	Злата Ж.	0	низкий	3	средний
5	Максим К.	3	средний	5	высокий

Таблица 11 А.

Показатели способности образовывать существительные родительного падежа множественного числа  
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	низкий	2	низкий
2	Мария О.	1	низкий	3	средний
3	Павел С.	1	низкий	2	низкий
4	Роман Т.	3	средний	4	средний
5	Анна Ч.	3	средний	4	средний

Таблица 12

Результаты контрольного эксперимента по обследованию особенностей лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников (экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Задания											Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1	Арина Б.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	высокий
2	Семен М.	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	42	средний
3	Иван Д.	2	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	37	средний
4	Злата Ж.	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	3	40	средний
5	Максим К.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	высокий

Таблица 12 А

Результаты контрольного эксперимента по обследованию особенностей лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих второклассников (контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Задания											Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1	Виктория Г.	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	33	низкий
2	Мария О.	3	2	3	5	3	3	4	3	3	5	3	37	средний
3	Павел С.	2	3	2	3	4	2	3	3	2	3	2	29	низкий
4	Роман Т.	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	43	средний
5	Анна Ч.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	средний

Высокий уровень (45-55 баллов)

Средний уровень (30-44 балла)

Низкий уровень (менее 30 баллов)