**ТЕМА: «Работа логопеда по формированию лексико-грамматического строя речи у слабослышащих детей дошкольного возраста»**

Факультет коррекционной педагогики

Группа 552-41 (логопед)

Некрасова Надежда Владиславовна

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

I Глава. Теоретические вопросы формирования лексико-грамматического строя речи слабослышащих детей дошкольного возраста.

1.1 Лингвистические и психолого-педагогические основы формирования лексико-грамматического строя речи.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих детей дошкольного возраста.

1.3 Особенности овладения лексико-грамматическим строем речи слабослышащими детьми.

Выводы

II Глава Экспериментальная работа по формированию лексико-грамматического строя речи слабослышащих детей дошкольного возраста.

2.1 Анализ состояния лексико-грамматического строя речи у слабослышащих детей дошкольного возраста.

2.2 Характеристика комплексных упражнений по формированию лексико-грамматического строя речи у слабослышащих детей дошкольного возраста.

2.3. Анализ экспериментальной работы по лексико-грамматическому строю речи у слабослышащих детей дошкольного возраста.

Выводы

Заключение

Литература

**ВВЕДЕНИЕ**

Как известно, речь является сложной многоуровневой психической деятельностью, включающей операции восприятия и порождения речевого высказывания, формирование которой зависит от активности протекания когнитивных процессов, сохранности речедвигательной сферы, слухового и зрительного гнозиса. Одним из важнейших факторов речевого развития является полноценное восприятие вербальных акустических сигналов, которое обеспечивается нормальным функционированием слухового анализатора. В процессе слухового восприятия акустических признаков звуков (интенсивности, частоты, длительности), обобщающихся в фонемах, актуализируются слуховые и кинестетические образы слов, словосочетаний, фраз.

В детском возрасте как выраженная, так и минимальная патология в слуховом анализаторе может значительно осложнить овладение языковыми средствами. Влияние выраженных первичных нарушений в центральном отделе слухового анализатора при лексико-грамматическом нарушении речи глубоко изучалось в логопедии (Е.Н. Винарская, Р.Е. Левина, О.В. Правдина, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Влияние патологии в периферическом отделе слухового анализатора на речевое развитие при глухоте и тугоухости всесторонне исследовалось в сурдопедагогике (И.Г. Багрова, В.И. Бельтюков, P.M. Боскис, К.А. Волкова, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, Э.В. Миронова, Л.В. Нейман, Т.В. Пелымская, Ф.А. Pay, Ф.Ф. Pay, Н.Д. Шматко и др.).

Данные исследований нашли отражение в теоретическом обосновании широкого спектра методик, направленных на диагностику, реабилитацию и интеграцию в речевую среду детей со снижением периферического слуха (от 30-35 до 90 дБ) при тугоухости.

Признано, что в логопедические группы дошкольных учреждений принимаются дети, имеющие речевые нарушения, нормальный слух и интеллект (Б.М. Гриншпун, Г.И. Жаренкова, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, С.Н. Шаховская и др.). В то же время в данных учреждениях прослеживается четкая тенденция к росту числа детей со сложными речевыми нарушениями.

Незначительное понижение слуха на 15-20 дБ, в том числе и кратковременное, в сензитивных периодах развития ребенка влияет как на формирование его речи, так и всей личности (В.И. Бельтюков, P.M. Боскис, С.С. Ляпидевский, А. Митринович-Моджаевска, Л.В. Нейман, М.Е. Хватцев). Установлено, что при таком понижении слуха возникают сложности восприятия некоторых согласных звуков уже на самом близком расстоянии (около уха), а на расстоянии 2 м не различается более одной трети согласных, произнесенных голосом разговорной громкости. В связи с этим, как правило, нарушается произношение звуков, не развивается в полной мере словарный запас и грамматический строй, что приводит в ряде случаев к недоразвитию речи.

*Снижение слуха на 15-25 дБ,* влияющее на развитие речи, обозначается как условная граница между нормальным слухом и тугоухостью и рассматривается нами как *минимальное нарушение слуховой функции.*

Несмотря на то что созданы некоторые теоретические предпосылки изучения детей, имеющих речевые расстройства и минимальное снижение слуха, до настоящего времени недостаточно разработаны педагогические дифференциальные методы диагностики минимальных нарушений слуха при различных речевых расстройствах, не изучена структура данного осложненного речевого дефекта, отсутствует комплексная система его коррекции.

Незначительное снижение периферического слуха сужает сенсорную базу для восприятия акустических признаков неречевых и речевых звуков. Это обусловливает, особенно в детском возрасте, формирование и закрепление в памяти неправильных звуковых стереотипов, речевых эталонов.

Детей с речевыми расстройствами и минимально сниженным слухом отличает специфичность речевых и слуховых проявлений, они испытывают значительные трудности в усвоении программного материала, рекомендуемого для дошкольных логопедических групп.

Минимальные нарушения слуха сложно своевременно определить, а речь, тем не менее медленно, патологично развивается. Поскольку явных признаков снижения слуха у детей не отмечается, это приводит к тому, что такие дети не получают необходимой им своевременной медицинской и психолого-педагогической помощи.

В этой связи возрастает роль логопедов, которые смогут своевременно выявить минимальные расстройства слуха у детей с логопедическими проблемами, направить их к отоларингологу для лечения и эффективно организовать свою коррекционную работу с учетом осложненной структуры речевого дефекта.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ - условия и особенности овладения лексико-грамматическим строем речи детьми с нарушением слуха.

ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ - формирование практических умений и навыков у детей с патологией слуха в сфере накопления словарного запаса и его грамматически правильного использования в речи.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ - определение и обоснование путей формирования лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста, имеющих минимальное расстройство слуха.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ - разработка и обоснование методики логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи у детей с нарушением слуха в дошкольном возрасте.

Исходя из поставленной цели определены ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ:

1. Теоретически обосновать проблему изучения лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с минимальным расстройством слуха на основе анализа специальной литературы.

2. Адаптировать методики изучения состояния лексико-грамматической стороны речи и слухового восприятия у детей в норме к детям с патологией слуха.

3. Исследовать сформированность слухового восприятия и выявить особенности формирования лексико-грамматического строя речи у детей с нарушением слуха.

4.Установить корреляционную зависимость между недоразвитием лексико-грамматического строя речи и нарушением слухового восприятия у детей с минимальным расстройством слуха.

5.Разработать методику коррекционно-развивающего обучения, способствующую преодолению недоразвития лексико-грамматического строя речи и слухового восприятия у детей данной категории.

6.Экспериментально апробировать и определить эффективность предложенной методики в процессе обучения дошкольников с минимальным расстройством слуха.

**Глава I. Теоретические вопросы формированию лексико-грамматического строя речи у слабослышащих детей дошкольного возраста**

* 1. **Лингвистические и психолого-педагогические основы формирования лексико-грамматического строя речи в норме**

Слово рассматривается в лингвистике как минимальная единица оценки, которая служит для наименования предметов, явлений, процессов, свойств, и работа над словом является одной из важнейших в общей системе развития речи.

Усвоение речи ребенком - это сложный процесс, который в своем развитии проходит ряд стадий: от зачаточного, аморфного использования отдельных языковых явлений до полного овладения языковыми нормами.

Первой стадией в усвоении речи является развитие у ребенка понимания обращенной речи (пассивная речь). Это понимание функционально выражается в действенной или ориентировочной реакции на слово. Поскольку к ребенку обращаются не с отдельными словами, а с простейшими связными высказываниями ("дай лялю", "возьми в ручку" и т.д.), у ребенка раннего возраста образуется условная связь на единый речевой комплекс.

Такое понимание речи при отсутствии у ребенка самостоятельной речи проходит в своем развитии сложный путь, возрастая по объему и качественно изменяясь.

Вторая стадия характеризуется появлением активной речи, что является своего рода обобщением, так как ребенок реагирует уже не только на звучание речи, но и на его значение.

А.Н.Гвоздев в своем исследовании формирования лексико-грамматического строя русского языка (1949г.) дал развернутую характеристику процесса становления и развития речи ребенка.

В этом процессе А.Н.Гвоздев выделяет три основных периода.

Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (до 1 года 10 месяцев.). Этот период подразделяется на два этапа (время однословного предложения и время предложений из нескольких слов). Характерными особенностями этого периода являются ситуативность и яркая интонационная окраска используемых слов-предложений. А.Н.Гвоздев отмечает, что в этом периоде в большинстве предложений звуковое выражение грамматических отношений между словами является частичным или отсутствует. Особо важным моментом первого периода является начало членения слов на морфологические элементы. Происходит двустороннее развитие предложения:

а) объем предложения расширяется до трех-четырех слов (синтетический рост предложения),

б) отдельные слова, входящие в состав предложения, становятся значимыми единицами (аналитическое развитие предложения).

Расчленение слов на морфологические элементы охватывает ряд грамматических категорий, преимущественно используемых ребенком в речи в данном периоде - существительных (единственное и множественное число, именительный, винительный и родительный падежи, уменьшительная форма) и глаголов (повелительное наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время). Такое расчленение является доступным для ребенка благодаря тому, что поток звуков в речи для него неразрывно связан со значениями и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит выделение и отграничение соответствующего им внешнего выражения в звуках. В дальнейшем эти "звуко-значения" станут опорной базой для самостоятельного образования ребенком новых грамматических форм слова по аналогии.

Период усвоения грамматической структуры предложения (с 1г.10 мес. до 3 лет). Этот период начинается с появления морфологической членимости слов, благодаря которой ребенок в своей речи широко использует самостоятельно образованные слова и их формы как в виде образований по аналогии, так и в виде форм, совпадающих с общепринятыми. Характерной особенностью второго периода является усвоение ребенком грамматических категорий и практических типов словообразования и словоизменения, появление в речи и усвоение предлогов и союзов. А.Н.Гвоздев в этом периоде выделяет три части: время формирования первых форм, время использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей слов, время усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Период усвоения морфологической системы языка (с 3 до 7 лет). В этот период происходит практическое усвоение ребенком типов склонения и спряжения. Морфологические элементы вместо смешения постепенно разграничиваются по отдельным типам спряжения и склонения, усваивается сначала система окончаний, а затем - чередования в основах. Опираясь на вышеприведенные характерные особенности периодов, можно сделать заключение, что освоение ребенком грамматического строя языка происходит на основе грамматической структуры предложений и в виде усвоения грамматических категорий, характеризуемых наличием определенного значения.

В первую очередь ребенок усваивает категории с отчетливо выраженным конкретным значением (например: единственное и множественное число существительных, образующееся по аналогии от общей основы и легко воспринимаемое наглядно).

Категории, выражающие отношения, вызывают у ребенка определенные трудности в усвоении и правильном использовании. Например, падежи первоначально для ребенка являются лишь носителями определенных синтаксических значений, а их второстепенное значение усваивается позднее. Различение падежных форм начинается с противопоставления именительного падежа и винительного и родительного падежей. Дательный падеж появляется несколько позже. Творительный падеж появляется после 2-х лет и до 6-ти лет остается не вполне усвоенным.

Определенные трудности у ребенка вызывает использование в речи предлогов. А.Н.Гвоздев объясняет это тем, что предлоги, дифференцируя значения падежей, в речи встречаются не часто, во многих случаях они вообще отсутствуют, а беспредложные функции падежей являются наиболее распространенными. Это приводит к пропуску падежных предлогов там, где они должны быть.

В период от 2 до 4 лет в речи ребенка наблюдается использование слов, имеющих окончания разных склонений, что свидетельствует об отсутствии четкой границы между склонениями.

В возрасте 5-6-ти лет в речи ребенка окончания разных падежей у одного слова уже относятся к одному типу, то есть постепенно происходит окончательное разграничение склонений.

Эти ошибки, характерные для формирующегося грамматического строя речи, свидетельствуют о том, что решающим фактором в усвоении ребенком грамматического строя является функция морфологического строения элементов языка, связанная с семантикой.

Ярким показателем этого положения является сложное и длительное усвоение ребенком категории рода в виду отсутствия у него отчетливого значения.

Определенные трудности возникают у ребенка и при усвоении грамматической структуры сложного предложения, что также связано с недостаточным осознанием семантического значения некоторых союзов (например: употребление одного союза вместо другого, ошибки в расположении союзов придаточного предложения "когда", "потому что", "если", "хотя" и т.д.). В дальнейшем, по мере понимания ребенком смысловой стороны высказывания и усвоения им грамматической структуры сложного предложения, эти ошибки встречаются все реже.

Таким образом, к школьному возрасту ребенок практически овладевает всей сложной системой грамматики, включая все действующие в русском языке синтаксические и морфологические закономерности.

Слово рассматривается в лингвистике как минимальная единица оценки, которая служит для наименования предметов, явлений, процессов, свойств, и работа над словом является одной из важнейших в общей системе развития речи. Овладение словарным составом языка — необходимое условие освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, формирования звуковой культуры речи. Однако обучение языку и развитие речи рассматриваются не только в лингвистической сфере (как овладение фонетическими, грамматическими и лексическими навыками), но и в сфере общения детей (как овладение коммуникативными умениями).

Неотъемлемым свойством слова является значение слова. Дети знакомятся с разными значениями одного и того же слова, чтобы обеспечить семантическую точность его использования.

Большое внимание в словарной работе уделяется накоплению и обогащению активного словаря на основе знаний и представлений об окружающем. Становление лексической системы происходит постепенно от нулевой степени обобщения (конкретный единичный предмет) до первой степени обобщения (объединение всех предметов по общему существенному признаку). Дети учатся различать предметы по существенным признакам и соотносить их с названиями (отвечать на вопросы: Что это? Кто это?), видеть особенности предметов, выделять характерные признаки и качества и называть их (отвечать на вопрос Какой (ая), (ое), (ие)?), а также обозначать словом действия. Связанные с движениями игрушек, животных, их состоянием возможные действия человека (отвечать на вопросы: Что делает? Что с ним можно делать?). Использование таких игр, как, например, «Что это?», «Скажи какой?», «Кто что умеет делать?» и т. п., способствует овладению ребенком номинативной функцией языка. От названия видимых и ярких признаков (цвета, формы, величины) начинается переход к перечислению свойств, внутренних качеств предмета, его характеристики. Например, в игре «Кто больше скажет слов о яблоке? Какое оно?» дети рассказывают о вкусовых свойствах яблока. Рассматривая предметы или картинки, дети учатся использовать слова с противоположным значением: *эта кукла большая, а эта* — *маленькая, этот карандаш длинный, а этот* — *короткий, лента узкая и широкая, дерево высокое и низкое* и т. д., подбирать определения и действия к предметам (например, *снег ..., дерево ..., зима ..., лейка ..., собака* ... и т. д., *нужно для того, чтобы* ... и т. д.) и предметы к действиям и определениям (например, *поливать ..., играть ..., строить .... лепить ..., красная ..., большой ...* и т. д.).

Овладение детьми обобщающими понятиями начинается с формирования у них способности к классификации предметов с учетом их общих признаков: назначения, места хранения, использования. Умение детей классифицировать предметы по ведущим признакам является основанием для введения обобщающих слов, обозначающих родовые понятия (*платье, рубашка* — *это одежда, кукла, матрешка* — *это игрушки* и т. д.). Названия действий, признаков передаются обобщенно в форме имени существительного — плавание, бег, полет, красота и т.д. У детей формируется также понимание целого и его части *(дерево* — *ствол, ветка, листья; поезд* — *окна, вагоны, колеса).*

Дети овладевают значением семантических отношений слов разных частей речи в одном тематическом пространстве: птица *летит* — рыба *плывет;* дом *строят* — суп *варят; летит* самолет, птица, шар; *строят* горку, дом, лесенку, машину и т. д.; *плывет* лодка, пароход, дядя, собака и т. д.; *идет (идут)* тетя, часы, мультфильм, кукла, мишка и т. д.; *стоит* мальчик, стол, дом, дерево и т. д. В словарь детей вводятся слова, обозначающие материал, из которого сделан предмет: мяч сделан из *резины (резиновый* мяч), стул сделан из *дерева* (стул *деревянный),* ложка сделана из *металла* (ложка *металлическая),* самолет сделан из *пластмассы (пластмассовый* самолет) и т. д.

Одним из направлений словарной работы является ознакомление детей со словами, близкими и противоположными по смыслу (синонимы и антонимы), например: *дети* — *мальчики и девочки; печальный* — *грустный; день пасмурный (хмурый, серый); сладкий* — *горький, старый* — *новый, веселый* — *грустный;* словосочетания: *старый человек* — *молодой человек, тяжелая сумка* — *легкая коробка; ручей мелкий* — *река глубокая; ягоды смородины мелкие,* а *ягоды клубники* — *крупные* и т. д.

Рассматривая предметы или картинки, внимание детей акцентируются на том, что одним словом можно назвать разные предметы, подводя, таким образом, ребенка к пониманию многозначности слова: *ножка стула* — *ножка стола; ручка у сумки* — *ручка чашки* — *ручка для письма* — *ручка* (уменьшительное название от слова рука); *иголка для шитья* — *иголка у ежа* — *иголка у елки.*

Работа над многозначностью слова, как правило, опирается на наглядный материал (предметы, иллюстрации, рисунки). Например, дети находят на рисунке предметы, которые обозначаются одним словом *игла.* Для закрепления ориентировки в разных значениях многозначного слова детям можно предлагать слова разных частей речи *(лежит, лает, бьет; ножка, нос; сильный, слабый, острый* и т. д.). Осваивая значения многозначных слов разных частей речи, дети учатся сочетать слова по смыслу в соответствии с контекстом. В структуре этой работы есть возможность подвести детей к пониманию переносного значения слов *(растет цветок, ребенок, дом; бежит река, мальчик* и т. д.).

Сформированность содержательной стороны слова создает важное условие для решения разных речевых задач: выбор слова из синонимического или антонимического ряда, отбор нужного обозначения из набора многозначности слова, наиболее точно подходящего к ситуации. Например, детям предлагается решение таких задач в игре «Кто (что) может быть легким (тяжелым, добрым, веселым и т. д.)?»; «Как сказать по-другому?»; «Продолжи цепочку слов» и т. п.

От соотнесения слов с предметами, объектами, свойствами, качествами, действиями, состоянием постепенно дети овладевают составлением словосочетаний, затем предложений, связных высказываний с последующим переходом к составлению рассказа. Детьми используются все наименования предметов, объектов, персонажей, их качеств, действий, состояний.

Весь речевой материал воспроизводится детьми через аналитическое чтение, устно-дактильное восприятие и воспроизведение, слухо-зрительное, зрительное и слуховое восприятие, устное произнесение. В зависимости от содержания речевого материала, этапов и задач обучения используются разные варианты соотношения речевого материала. Основное требование — правильное соотношение трех форм речи — письменной, устно-двигательной и устной.

**1.2 Психолого-педагогическая классификация нарушений слуховой функции у детей**

**1. Причины нарушений слуха**

Представление о причинах нарушений слуха имеет большое значение для характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, выявления степени негативного влияния снижения слуха на психическое развитие, оценки состояния речи. Учет причин снижения слуха также необходим при определении педагогических мероприятий и прогнозировании эффективности коррекционной работы.

Существуют различные взгляды на определение причин нарушений слуха. В настоящее время наиболее часто выделяются *три группы причин и факторов,* вызывающих патологию слуха или способствующих ее развитию (Тарасов Д. И. и др., 1984; М. Я. Козлов, А. Л. Левин, 1989).

*К первой группе относят причины и факторы наследственного характера, которые приводят к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости.* Наследственные факторы играют существенную роль в возникновении детской тугоухости. По мнению Конигсмарк Б. В. и Горлин Р. Д. (1980), на долю наследственно обусловленных факторов приходится 30—50% детской глухоты. При этом авторы подчеркивают, что в двух третях случаев наследственно обусловленной тугоухости отмечается наличие синдромальной тугоухости в сочетании с заболеваниями почти всех органов и систем организма (с аномалиями наружного уха, заболеваниями глаз, костно-мышечной системы, покровной системы, почек, с патологией нервной, эндокринной и других систем).

Наследственный фактор приобретает значение, если слух снижен у кого-то из родителей. Вероятность рождения глухого ребенка у глухих родителей достаточно высока. Наследственное нарушение слуха может быть как доминирующим, так и рецессивным признаком. Рецессивное нарушение слуха проявляется обычно не в каждом поколении.

*Вторую группу составляют факторы эндо- или экзогенного воздействия на орган слуха плода (при отсутствии наследственно отягощенного фона), обуславливающие появление врожденной тугоухости.* Среди причин, вызывающих врожденную тугоухость, прежде всего выделяются инфекционные заболевания матери в первой половине беременности, особенно в первые три месяца. Из инфекций наибольшую опасность для органа слуха представляет краснуха. Среди других инфекций, которые могут повлиять на развитие органа слуха и его функционирование, отмечают грипп, скарлатину, корь, герпес, инфекционный паротит, туберкулез, токсоплазмоз.

Одним из факторов, способствующих появлению врожденного снижения слуха, может быть интоксикация матери, в частности ототоксическое воздействие некоторых антибиотиков. К другим видам интоксикаций, которые могут вызвать патологию слуха, относят алкоголь, влияние некоторых профессиональных вредностей. Среди причин врожденной тугоухости у детей также называют травмы матери во время беременности, особенно в первые месяцы.

Причиной врожденной патологии слуха может служить также несовместимость крови плода и матери по резус-фактору или групповой принадлежности, что вызывает развитие гемолитической болезни новорожденных.

*К третьей группе отнесены факторы, действующие на орган слуха здорового ребенка в один из периодов его развития и приводящие к возникновению приобретенной тугоухости.* Причины приобретенных нарушений слуха многообразны. Наиболее часто такой причиной являются последствия острого воспалительного процесса в среднем ухе (острого среднего отита). Степень снижения слуха при заболеваниях среднего уха может быть различной: чаще встречаются легкая и средняя степени снижения слуха. Однако в некоторых случаях возникают и тяжелые нарушения слуха. Обычно это происходит вследствие перехода воспалительного процесса во внутреннее ухо.

Стойкие приобретенные нарушения слуха чаще всего связаны с поражением внутреннего уха и ствола слухового нерва. В ряде случаев внутреннее ухо страдает при переходе воспалительного процесса из среднего уха.

В этиологии стойких нарушений слуха у детей особенно велика роль инфекционных заболеваний. Из инфекционных заболеваний, вызывающих тяжелую патологию органа слуха, наиболее опасны менингит, корь, скарлатина, грипп, эпидемический паротит. Менингит вызывает не только нарушение слуха, но и расстройство функции вестибулярного аппарата, что в свою очередь в дальнейшем обуславливает ряд отклонений в развитии ребенка.

Значительный процент стойких нарушений слуха связан с применением высоких доз ототоксических антибиотиков, к которым относятся стрептомицин, мономицин, неомицин, канамицин и др. По некоторым данным, поражения слуха у детей под действием ототоксических антибиотиков составляют около 50% приобретенной тугоухости у детей (Тарасов Д. И. и др., 1984). Факторами, способствующими поражению слуха у детей при использовании ототоксических антибиотиков, являются повышенная индивидуальная чувствительность к этим препаратам, недоношенность, общая ослабленность. Особенно неблагоприятно воздействие этих антибиотиков при наличии воспалительного процесса в органе слуха и имеющихся нарушениях слуховой функции.

Одной из причин возникновения нарушений слуха являются различные травмы. Слуховой орган может пострадать вследствие родовой травмы в связи со сдавлением головки ребенка, в результате наложения акушерских щипцов. Серьезные нарушения слуха могут возникнуть при травмах внутреннего уха, возникающих вследствие падений ребенка с большой высоты, при дорожно-транспортных происшествиях.

Среди причин нарушений слуха большое значение имеют заболевания полости носа и носоглотки, особенно аденоидные разращения. Чаще всего при этих заболеваниях у детей появляется нарушение звукопроведения (кондуктивная тугоухость), которое при правильном лечении исчезает.

Вместе с тем определение причин возникновения снижения слуха является в некоторых случаях достаточно сложным. Во-первых, возможно воздействие сразу нескольких причин, обуславливающих снижение слуха. Во-вторых, одна и та же причина может вызвать наследственную, врожденную или приобретенную тугоухость либо глухоту.

**2. Классификации нарушений слуха**

В основу ряда классификаций нарушений слуха положены различные факторы.

Одной из наиболее распространенных в дошкольных учреждениях и школах для детей с нарушениями слуха является **классификация Л. В. Неймана** (1977). В ней учитывается степень поражения слуховой функции и возможности формирования речи при таком состоянии слуха. В основу определения степени снижения слуха положены результаты исследования слуха методом тональной аудио-метрии и речью. Применительно к детям раннего и дошкольного возраста чаще всего применяется игровая тональная аудиометрия. Применение этой методики в работе с маленькими детьми (двух-трех лет) требует предварительной подготовки в виде выработки у них условно-двигательной реакции на звуковые сигналы (Э. И. Леонгард, Г. С. Лях, А. М. Марусева, Н. Д. Шматко и др.).

*Различаются два вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухота. Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов.*

В качестве основного критерия определения степеней тугоухости Л. В. Нейман использует степень понижения слуха в области речевого диапазона частот (от 500 до 4000 Гц). В зависимости от средней потери слуха в указанном диапазоне выделяются три степени тугоухости:

1-я степень — снижение слуха не превышает 50 дБ;

2-я степень — средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ;

3-я степень — потеря слуха превышает 70 дБ.

В процессе определения степени тугоухости выявляются возможности для восприятия речи на слух. При первой степени тугоухости, когда средняя потеря слуха не превышает 50 дБ, для ребенка остается доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1—2 м. При второй степени тугоухости, т. е. снижении слуха от 50 до 70 дБ, речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м. При третьей степени тугоухости, т. е. потере слуха более 70 дБ, общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха.

Затруднения в овладении речью могут возникнуть у ребенка уже при снижении слуха на 15—20 дБ. Это состояние слуха Л. В. Нейман считает границей между нормальным слухом и тугоухостью. Условная граница между тугоухостью и глухотой по классификации Л. В. Неймана находится на уровне 85 дБ.

*Под глухотой понимается такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладение речью (спонтанное формирование речи) оказывается невозможным.* Л. В. Нейман отмечает, что возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в основном от диапазона воспринимаемых частот. В зависимости от объема воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют четыре группы глухих:

1-я группа — дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты, т. е. 125-250 Гц;

2-я группа — дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;

3-я группа — дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;

4-я группа — дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. 2000 Гц и выше.

Между группой глухоты и возможностями восприятия звуков существует определенная зависимость. Дети с минимальными остатками слуха (первая и вторая группы глухоты) оказываются способны воспринимать лишь очень громкие звуки на небольшом расстоянии (громкий крик, гудок паровоза, удары в барабан). Глухие дети с лучшими остатками слуха (третья и четвертая группы) в состоянии воспринимать и различать на небольшом расстоянии значительно больше звуков, разнообразных по своей частотной характеристике (звучания различных музыкальных инструментов и игрушек, громкие голоса животных, некоторые бытовые звуки: звонок в дверь, звучание телефона и др.). Глухие дети, отнесенные к третьей и четвертой группе, в состоянии различать речевые звучания — несколько хорошо знакомых лепетных или полных слов.

Таким образом, все глухие дети имеют большие или меньшие остатки слуха, которые в процессе специальной работы по развитию слухового восприятия могут стать основой для познания звуков окружающего мира и ориентирования в нем, а также сыграть важную роль в процессе формирования устной речи.

В настоящее время при оценке состояния слуха детей в медицинских учреждениях используется **Международная классификация нарушений слуха.** В соответствии с этой классификацией средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000 и 2000 Гц. 1-я степень тугоухости — снижение слуха не превышает 40 дБ; 2-я степень — от 40 до 55 дБ; 3-я степень — от 55 до 70 дБ; 4-я степень — от 70 до 90 дБ.

Снижение слуха более 90 дБ определяется как *глухота.* Большое влияние на организацию дифференцированного обучения, создание системы школ и дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха, определение критериев отбора и комплектования групп в них, разработку путей обучения детей с различным состоянием слуха оказала **педагогическая классификация Р. М. Боскис** (1963). Опираясь на теорию Л. С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в развитии психики ребенка с дефектом слуха, Р. М. Боскис определила основные критерии, положенные в основу педагогической типологии детей с недостатками слуха и характеризующие своеобразие их развития.

1. Нарушение слухового анализатора у ребенка необходимо рассматривать в его принципиальном отличии от аналогичного недостатка у взрослых. У взрослого нарушение деятельности слухового анализатора приводит к проблемам речевого общения с помощью слуха. Нарушение слуха в раннем возрасте влияет на ход психического развития ребенка, вызывает ряд тяжелых вторичных отклонений в развитии, прежде всего в формировании речи.

Для правильного понимания развития ребенка с недостатками слуха важно учитывать возможность самостоятельного овладения речью при данном состоянии слуха (без специального обучения). Своеобразие слухового анализатора состоит в его решающей роли для формирования речи. Невозможность полноценного слухового восприятия создает препятствия для овладения речью и вызывает нарушения речевого общения у ребенка. Отсутствие устной речи или значительное ее недоразвитие затрудняет овладение письменной формой речи: пониманием читаемого, передачей собственных мыслей в письме. В свою очередь, недоразвитие речи служит препятствием в овладении знаниями в различных сферах жизни человека.

1. Слух и речь тесно связаны между собой. С одной стороны, нарушение слуха препятствует естественному развитию речи; с другой — нормальное использование слуха находится в зависимости от уровня развития речи. Чем лучше речь ребенка, тем больше возможностей использования своего слуха.
2. Группа детей с нарушениями слуха исключительно разнообразна не только по степени слухового дефекта, но и по уровню речевого развития. Разнообразие в речи детей обусловлено сочетанием следующих факторов:

1) степенью нарушения слуха;

2) временем возникновения слухового дефекта;

3) педагогическими условиями, в которых находился ребенок после появления слухового нарушения;

4) индивидуальными особенностями ребенка.

Каждый из этих факторов имеет принципиальное значение при оценке речи детей. Отмечается прямая взаимосвязь между снижением слуха и состоянием речи: чем больше потеря слуха, тем сильнее страдает речь ребенка, а при тяжелых нарушениях она вообще не формируется без специального обучения.

Время потери слуха может быть определяющим фактором в развитии речи при прочих равных условиях. Чем раньше возникло нарушение, тем больше оно отражается на формировании речи. Потеря слуха в том возрасте, когда речь еще не сформировалась (примерно до двух лет), приводит к полному ее отсутствию. Потеря слуха в возрасте от двух-трех до четырех-ияти лет вызывает распад речи, если не были предприняты специальные педагогические меры. У детей старшего дошкольного возраста в случае потери слуха речь может частично сохраниться. Однако без специальной педагогической помощи она будет постепенно ухудшаться.

Педагогические условия, в которых находился ребенок после потери слуха, имеют важное значение для его психического и речевого развития. Чем раньше выявлено снижение слуха и предприняты специальные медицинские и педагогические меры для устранения последствий снижения слуха, тем успешнее будет проходить развитие ребенка, тем меньше опасность тяжелого отставания в развитии познавательной деятельности, формировании речи и общения, личностном развитии. К условиям, определяющим успешное развитие ребенка со сниженным слухом, можно отнести раннее слухопротезирование, создание речевой среды в семье, проведение общеразвивающих занятий, организацию специальной работы по развитию слухового восприятия и речи. Для речевого развития плохослышащего ребенка очень важен уровень психического развития, отсутствие дополнительных нарушений (задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение зрения и т. п.), которые значительно замедляют процесс формирования речи. Для речевого развития имеют значение и личностные особенности ребенка с пониженным слухом: активные, общительные дети лучше овладевают речью, чем вялые, пассивные.

Ориентируясь на указанные принципиальные положения педагогической типологии, Р. М. Боскис выделила *две основные группы детей с недостатками слуха: глухие* и *слабослышащие.*

К первой группе отнесены дети, состояние слуха которых не создает возможности для спонтанного формирования речи (без специального обучения).

В зависимости от состояния речи среди глухих выделены две категории. Первая категория — дети без речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до двух лет) — это ранооглохшие дети. Вторая категория — дети с речью, уровень которой может быть различен, потерявшие слух в период, когда их речь была сформирована, — это позднооглохшие дети.

К группе слабослышащих отнесены дети с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени. Состояние слуха слабослышащих детей характеризуется большим разнообразием: от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости.

С учетом состояния речи выделены две категории слабослышащих детей. Первая категория — слабослышащие дети, которые к моменту поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи (отдельные слова, короткие, неправильно построенные фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи). Вторая группа — слабослышащие дети, владеющие развернутой фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении.

На основании выделения различных групп детей с нарушениями речи Р. М. Боскис определила дифференцированные условия их обучения, основанные на различных способах восприятия речи и различных способах ее формирования. В соответствии с выделенными категориями детей были созданы различные типы школ: I) специальная школа для глухих детей; 2) специальная школа для слабослышащих и позднооглохших с двумя отделениями: первое — для детей, владеющих развернутой речью; второе — для детей с глубоким речевым недоразвитием.

Психолого-педагогическая классификация Р. М. Боскис имеет важное значение также для правильного комплектования групп в дошкольных учреждениях для глухих и слабослышащих детей, их подготовки к обучению в разных типах специальных школ.

**1.3 Особенности овладения лексико-грамматическим строем речи слабослышащими детьми**

Состояние речи детей зависит от разных факторов. Основные из них следующие:

1) степень снижения слуха — чем хуже ребенок слышит, тем хуже он говорит;

2) время возникновения дефекта слуха: если слух был нарушен после 3 лет. У ребенка может быть фразовая речь с незначительными отклонениями в словаре, грамматическом строе, звукопроизношении. Если поражение слуха произошло в школьном возрасте, то при хорошем владении фразовой речью ошибки в основном выражаются в оглушении звонких согласных, невнятном произношении безударных слогов, смазанной артикуляции и т. п. Снижение слуха в раннем возрасте приводит к тяжелому расстройству речи;

3) условия, в которых развивается ребенок после поражения слуха: своевременно начатые занятия дают наибольшую эффективность в работе;

4) физическое и психическое состояние слабослышащего ребенка — у соматически ослабленных детей, психически малоактивных формирование речи происходит менее активно.

Для слабослышащих, потерявших речь в раннем возрасте, 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.

Так, 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.

Грамматический строй речи у слабослышащих детей 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. Грубые нарушения проявляются поразному: от употребления только однословных предложений до развернутой фразы с ошибками в падежах, родовых, числовых, временных согласованиях, в употреблении предложных конструкций («Матык мат» вместо Мальчик бросил мяч).

Не 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 звуконаполняемости. Дети со сниженным слухом часто смешивают в произношении слова, фонетически сходные, но различные в смысловом отношении (песок — носок).

Затруднения в дифференциации звуков на слух порождают многочисленные нарушения звукопроизношения.

Характерными недостатками при этом являются следующие:

а) смешение звуков, чаще звонких с глухими, шипящих со свистящими, твердых с мягкими;

б) часто встречается замена одних звуков другими, например свистящих с-з взрывными т-д и т. п.;

в) дефекты смягчения («тетушка» вместо дедушка, «тота» вместо тетя); дефекты озвончения;

г) отсутствие одного из составных звуков в связи с поздним формированием аффрикат;

д) искаженное произнесение звуков.

Наряду с этим слабослышащие дети не овладевают произношением сложных по артикуляции звуков (р, л, ч, щ, ц и др.).

Для речи слабослышащих характерна общая смазанность, обедненность интонации. Голос у таких детей глухой и слабомодулированный. Темп речи, как правило, замедленный.

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.

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 «усеченнсти», неотчетливости и недостаточной устойчивости слуховых его образов, которые не могут служить полноценной основой для формирования лексической стороны речи.

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

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

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

1. Употребление характерного признака вместо всего предмета («борода» вместо дедушка или «водопровод» вместо кран).

2. Называние другого предмета, ситуационно связанного с данным («клей» или «краска» вместо кисточка).

3. Называние общей ситуации вместо предмета («заболела», «аптека», «болит» вместо термометр).

4. Называние предмета, сходного по назначению («замок» или «ключ» вместо крючок).

5. Называние предмета, внешне сходного с данным («кисточка» вместо метла).

6. Называние действия, которое может быть связано с данным предметом («садиться» вместо стул).

7. Использование перифраза для обозначения предмета («дверь закрывают» вместо крючок).

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

Наряду с этим К. Г. Коровин отмечает у этих детей и смешения аффиксов при сохранении корневой части слова, что объясняется уже не только семантическим, но и фонетическим сходством слов. Например:

1. Смешение приставок («Боря доказал (показал) ему избу»).

2. Опущенные приставки («Мы держали (одержали) победу над захватчиками»).

3. Лишние приставки («А теперь вступай (ступай) домой»).

4. Суффиксальные ошибки («Он вниманительно (внимательно) осматривал его»).

Эти разновидности вынужденных замен одних слов другими объясняются главным образом отсутствием у слабослышащего ребенка нужных ему в той или иной ситуации более адекватных слов, т.е. бедностью словаря, а также и недостаточным пониманием грамматических значений слов.

Для слабослышащих детей характерны грубые искажения звуко-слоговой структуры слов, что объясняется недифференцированностью их восприятия на слух. Эти нарушения характерны для учащихся младших классов и 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).

Отмеченные особенности лексики слабослышащих 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.

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

Усвоению правильных грамматических форм слова препятствует неточность слухового восприятия слабослышащими 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 слабослышащие долгое время не овладевают фразовой речью, их речь состоит из не связанных между собою слов.

У слабослышащих 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 («Друзья ушли 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.

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

Определяя последовательность и содержание коррекционной работы, необходимо опираться:

а) на закономерности развития речи ребенка в норме;

б) на имеющийся запас речевых навыков.

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.