

УДК 376.3

## АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

<sup>1</sup>Бондаренко Т.А., <sup>2</sup>Брыкин Ю.В., <sup>2</sup>Федосеева Е.С.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,  
Волгоград, e-mail: zhurbina-tatyana@mail.ru;

<sup>2</sup>ЧОУВО «Московский университет им. С.Ю. Витте», Москва,  
e-mail: brikina@yandex.ru, e-mail: feska@mail.ru

В статье анализируются особенности развития речи младших школьников с нарушениями слуха. Представлено описание своеобразия развития компонентов речевой системы при нарушениях слуха и обозначены современные взгляды ученых в данной области. Авторы анализируют исследования нейрофизиологов, сурдопедагогов, логопедов, которые в качестве главного препятствия к интеграции младших школьников с нарушениями слуха в общество рассматривают затруднения в речевой коммуникации. С одной стороны, учеными отмечается интенсивность развития устной речи в данном возрасте, с другой, описывается крайне негативное влияние слуховой депривации в этом процессе. По итогам анализа данных авторами сделан вывод о том, что у слабослышащих и глухих младших школьников устная форма речи характеризуется крайним своеобразием развития, у детей этой возрастной группы нарушаются все компоненты речевой системы, при этом письменная и дактильная формы речи остаются ведущими в процессе коммуникации. Экспериментальное исследование было направлено на обобщение теоретического опыта и изучение особенностей развития устной формы речи у слабослышащих и глухих младших школьников. В процессе исследования были определены методики диагностики компонентов речевой системы, описаны специфические нарушения в развитии звуковой, лексико-грамматической и связной речи. Основными неблагоприятными симптомами, наиболее десоциализирующими личность младших школьников с данным нарушением, определены: монотонность речи и отсутствие ее эмоциональной окрашенности, невнятность произношения, быстрый или, наоборот, замедленный темп речи, наличие грубых лексико-грамматических ошибок, преобладание простых предложений, основанных на бытовой лексике. По результатам исследования представлены программы речевого развития младших школьников с нарушениями слуха, которые используют учителя в начальной школе для развития всех компонентов речевой системы. В заключение авторами обозначена актуальная проблема, связанная с консолидацией усилий ученых, специалистов-практиков в поиске современных технологий, способствующих преодолению возникающих нарушений и активизации устной формы речи у глухих и слабослышащих младших школьников.

**Ключевые слова:** дактиль, речевое развитие, речевая коммуникация, коммуникативная функция, слуховая депривация, жестовый язык, устная и письменная речь, произношение, лексика, грамматика, грамматические ошибки, связная речь, компенсация, комплексный подход

## ANALYSIS OF THE FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

<sup>1</sup>Bondarenko T.A., <sup>2</sup>Brykin Yu.V., <sup>2</sup>Fedoseeva E.S.

<sup>1</sup>Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, e-mail: zhurbina-tatyana@mail.ru;

<sup>2</sup>S.Yu.Witte Moscow University, Moscow, e-mail: brikina@yandex.ru, feska@mail.ru

The article deals with the problem of analyzing the features of speech development of younger schoolchildren with hearing impairments. A description of the peculiarity of the development of the components of the speech system in hearing disorders is presented and the modern views of scientists in this field are outlined. The authors analyze the studies of neurophysiologists, sign language teachers, speech therapists, who consider difficulties in speech communication as the main obstacle to the integration of younger schoolchildren with hearing impairments into society. On the one hand, scientists note the intensity of the development of oral speech at this age, on the other hand, the extremely negative impact of auditory deprivation in this process is described. Based on the results of the data analysis, the authors concluded that the oral form of speech in hearing-impaired and deaf younger schoolchildren is characterized by an extreme peculiarity of development, in children of this age group, all components of the speech system are violated, while written and dactylic forms of speech remain leading in the communication process. The experimental study was aimed at generalizing theoretical experience and studying the features of the development of the oral form of speech in hearing-impaired and deaf primary school children. In the course of the study, methods for diagnosing the components of the speech system were determined, specific disorders in the development of sound, lexico-grammatical and coherent speech were described. The main adverse symptoms that most de-socialize the personality of younger schoolchildren with this disorder are: monotony of speech and the absence of its emotional coloring, lack of intelligibility of pronunciation, fast or vice versa slow pace of speech, the presence of gross lexical and grammatical errors, the predominance of simple sentences based on everyday vocabulary. According to the results of the study, speech development programs for younger schoolchildren with hearing impairments are presented, which are used by teachers in primary school for the development of all components of the speech system. In the conclusion of the article, the authors identify an urgent problem related to the consolidation of the efforts of scientists, practitioners in the search for modern technologies that help overcome emerging disorders and activate the oral form of speech in deaf and hard-of-hearing younger schoolchildren.

**Keywords:** dactyl, speech development, speech communication, communicative function, auditory deprivation, sign language, oral and written speech, pronunciation, vocabulary, grammar, grammatical errors, coherent speech, compensation, integrated approach

Проблема слуховой депривации характеризуется высокой медицинской, психолого-педагогической и социальной значимостью. Затруднения в речевой коммуникации, в общении со слышащими посредством вербального компонента речи выступают главными препятствиями, которые стоят на пути глухого и слабослышащего ребенка к полной интеграции в общество [1].

Ученые отмечают, что благодаря новообразованиям, которые закладываются в младенческом и раннем возрасте (комплекс оживления, предречевые вокализации, слуховое внимание, звукоподражание и т.д.), ребенок с нормальным слухом начинает активно использовать язык как средство общения. В настоящее время, как отмечают О.С. Ушакова и Е.М. Струнина, в научных исследованиях приоритет отдается младшему школьному возрасту как этапу высокой социально-коммуникативной активности детей, совершенствования речевых навыков и усиления устной и письменной форм речи [2].

Сегодня в образовательном пространстве ключевое значение в построении системы формирования устной речи обучающихся с нарушениями слуха приобретают научные изыскания Ф.Ф. Рау [3]. По мнению ученого, устная речь большинства младших школьников в требуемом объеме не выполняет коммуникативную функцию и характеризуется неразборчивостью.

Цель исследования – обобщение теоретического опыта и экспериментальное исследование особенностей развития устной формы речи у слабослышащих и глухих младших школьников.

#### **Материалы и методы исследования**

Экспериментальное исследование было организовано с октября по декабрь 2021 г. на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 7» с участием обучающихся 1–4-х классов (со слабослышащими (III степень тугоухости) и глухими обучающимися от 6 до 16 лет). Из общего количества обучающихся, составивших выборку исследования (82 младших школьника) 13 детей после кохлеарной имплантации и 69 детей используют слуховые аппараты. В организации работы по изучению особенностей развития устной формы речи детей сложнее всего сопровождение 13 детей на дому или по индивидуальному учебному плану вследствие наличия у них сопутствующих нарушений в развитии (умственной отсталости или задержки психического развития).

В исследовании использовались следующие методы и методики: наблюдение, экспертная оценка, тестовая методика

Т.А. Фотековой, дополненной Е.А. Соболевой: исследование состояния уровня моторной реализации; исследование компонентов языкового анализа; изучение особенностей грамматического строя речи; выявление понимания логико-грамматических отношений; изучение способности к построению связного речевого высказывания.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

В научных трудах А.Р. Лурии широко транслируется идея о том, что речевая деятельность, имея динамическую мозговую организацию и обеспечивая работу механизмов речеобразования, многокомпонентна и основывается на работе функциональных блоков, речевых зон, формирующихся постепенно в процессе онтогенетического развития ребенка [4]. Т.Г. Визель в научных трудах детально описывает мозговую организацию речевой деятельности, в системе уже сложившихся современных концепций отмечает, что лобные доли имеют первоочередное значение в способности мыслить и говорить. На реализацию речевой функции влияет работа всех речевых зон, однако за работу отдельных ее видов отвечают совершенно разные отделы мозга. Восприятие речи окружающих реализуется преимущественно за счет левой височной коры и первичные поля в этой области, выступая корковым концом слухового анализатора, осуществляют (вместе с первичными полями правой височной доли) физический слух. За счет вторичных полей приобретается и используется в дальнейшем функция речевого слухового гнозиса, т.е. способность узнавать (различать) речевые сигналы. На уровне третичных полей коры головного мозга происходит развитие и дальнейшее пользование фонематической системой языка. Описанный в исследовании процесс осуществляется зоной перекрытия височно-теменно-затылочных отделов коры, которая позволяет человеку понимать сложные логико-грамматические обороты речи [5]. Проанализировав массив современных исследований, мы пришли к выводу, что для младших школьников с нарушениями слуха, вследствие нарушения деятельности слухового анализатора, характерно недоразвитие всех сторон и компонентов речи: фонетического, лексико-грамматического и связной речи.

Е.Г. Речицкая пишет о том, что предпосылки развития фонематического строя речи создаются в раннем, дословесном периоде развития ребенка. В качестве коммуникативной характеристики дословесного периода выступает использование не слов

и звуков речи, а протознаков, *проявляющихся* в движениях тела, мимике, жестах. У детей с нарушениями слуха дословная база отсутствует и, следовательно, нет той базы, на основе которой будет осуществляться развитие речи. Они не имеют возможности слышать и воспринимать образцы и интонацию речи, подражание которым при слуховом контроле формирует речь [6].

О.А. Денисова, В.Л. Казанская [7] в проведенном исследовании диагностировали особенности развития звуковой стороны речи у глухих обучающихся по нескольким основаниям: особенности речевого дыхания, плавность и слитность произношения звуков, характер постановки ударения и соблюдение орфоэпических норм, специфика темпа речи. Результаты обследования показали: *состояние речевого дыхания* в разрезе их исследования было описано как не соответствующее возрастной норме. В целом показатель низкого уровня немного отличался и зависел от вида речевой деятельности. Лучшие результаты обучающиеся демонстрировали при работе с картинками и совсем неудовлетворительные – при чтении; по критерию *«состояние слитности произношения»* в процессе озвучивания слов и фраз младшие школьники допускали грубые ошибки, затягивали паузы между словами, демонстрировали послоговое и позвуковое отрывистое повторение слов во фразах; в процессе исследования критерия *«состояние вариации силы и длительности голоса»* наблюдались систематические нарушения тембровых характеристик звучащей речи, отсутствие элементов интонирования, тихий голос или, наоборот, слишком громкий, гнусавость, щелчкообразное произношение; исследование следующего критерия *«правильность произношения звуков»* показало, что степень приобретения ребенком желаемого произношения показывает абсолютно разное значение по отношению к разным группам звуков. Анализируя полученные данные, мы в проведенном исследовании ученых увидели следующие особенности: замены гласных звуков (О заменялось на У), наиболее сложными в проговаривании оказались буквы И и Ы, пропуск гласных звуков, пониженный или спастичный тонус мышц артикуляционного аппарата. Согласные звуки произносились по-разному, и самыми неблагоприятными в произношении являлись звуки Л и Р. Наблюдались пропуск звука и беззвучная артикуляция; по характеру постановки *словесного ударения* младшие школьники обладали способностью к применению техники удар-

ного слога, но испытывали ряд затруднений в поиске места ударения в слове, а совокупное число правильно поставленных ударений находилось в прямой зависимости от визуальных подсказок, которое в случае затруднений демонстрировали детям. Такими подсказками выступали печатные таблички с надстрочными знаками ударения; *«темп речи»*, последний критерий, выбранный учеными для анализа, также показал специфику развития у большинства обследуемых. Наиболее часто фиксировался замедленный темп речи, что объяснялось выраженными нарушениями слитности речи. Отмечалось, что в самостоятельной речи обучающиеся использовали приобретенные умения несистематично.

Систематизируя полученные данные, следует отметить, что в сопряжении с фонетико-фонематическими нарушениями у обучающихся с нарушениями слуха наблюдались стойкие проявления недостаточного развития лексико-грамматической стороны речи. Систематизируя данные различных исследований, мы придерживаемся основополагающих выводов о том, что речь детей с нарушениями слуха отмечается своеобразием в понимании и употреблении обучающимися словарного запаса. Дети с нарушениями слуха зачастую способны, с переменной успешностью, четко воспринять на слух только ударную (чаще корневую) часть слова, что проявляется в «усеченности», недостаточной устойчивости формирующихся слуховых образов и их слабой различимости на слух, которые не могут быть полноценной основой для становления лексической стороны речи. В итоге учителя и специалисты, участвующие в сопровождении детей в образовательной организации, видят крайнюю ограниченность словарного запаса детей, характеризующуюся неточностью употребления слов, зачастую приводящей к расширению их значений. Наиболее сложны для усвоения и понимания обучающимися слова с отвлеченным значением. Например, в их лексическом запасе есть слово «деньги», а слово «бюджет» отсутствует, и объяснить значение данного термина достаточно проблематично.

Ограниченность качественного и количественного роста словарного запаса детей с нарушениями слуха приводит к расширению значений слов, к неточности употребления. Слово *«стул»* в словаре младшего школьника с данным нарушением имеет, как правило, единое значение для таких слов, как *«табуретка, кресло, садиться»*, так как в его словарном запасе находится только это слово.

Следуя за современными авторами, необходимо отметить, что лексика тесно связана с грамматической стороной языка, когда слова, накопленные в пассивном словаре, начинают активно употребляться ребенком и далее, связываются во фразы и предложения. Грамматическая сторона речи, выстраиваясь в общий поток онтогенетического становления речевой деятельности, проходит те же стадии и этапы, что и у ребенка с нормативным развитием [8]. Процесс усвоения грамматических форм слов у обучающихся, имеющих нарушения слуха, основывается на неточности слухового восприятия окончаний. Отметим, что именно правильное употребление окончаний выступает одним из ведущих средств отражения связей слов во фразах и предложениях. Подавляющее число школьников с нарушениями слуха, по данным И.В. Королевой, на протяжении продолжительного периода, оказываются не способными к овладению фразовой речью, их речь продолжает состоять из отдельных, не связанных по смыслу между собою слов [9]. В отношении слабослышащих младших школьников наиболее часто специалистами образовательных организаций называется неправильное согласование слов в предложении («В лесу слышались пение птиц»), ошибки при употреблении падежных окончаний («Он лежал в палатку»), исключение предлогов («Он пошел магазин») или, наоборот, привнесение лишних предлогов («Дети ушли в куда-то далеко»).

Мотивами к речевой активности и к овладению родным языком выступают бурно растущие потребности младшего школьника узнавать, рассказывать и воздействовать на взрослых и сверстников. Связная речь определяется не только как последовательность связанных мыслей, выраженных словами и фразами в грамматически правильно построенных предложениях, а как речь, которая «интегрирует и вбирает в себя совокупность достижений ребенка в освоении родного языка, в единстве его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя».

В качестве критериев оценки монологической формы речи детей в работе Н.Д. Шматко выделяются следующие: непонимание смысла сюжета и содержательного наполнения прочитанных текстов (ограниченное, фрагментарное усвоение на слух предъявляемой информации; привнесение нового содержания, которого не было в исходном тексте, искажение образов, описываемых признаков, действий); нарушение единства и целостности репродуктивных высказываний (добавление в содержание истории из личного опыта; нарушение смыс-

ловой структуры текста в процессе пересказа; неспособность к самостоятельному пересказу). Дети с нарушенным слухом, как правило, без специального обучения не овладевают навыком самостоятельного рассказа о каком-либо событии, оказываются неспособными вербально сформировать собственные суждения [10].

Т.Ю. Четверикова, изучая связную речь детей с нарушениями слуха, указывает на существенные сложности, которые испытывают младшие школьники при продуцировании описательных рассказов. В качестве основных специфических особенностей называются: отсутствие эпитетов, метафор, оценок; сложности в воспроизведении последовательности содержания текста проявлялись в нарушении сюжетной линии, неспособности охарактеризовать основную идею текста, воспроизведении отдельных фрагментов и «застревании» на перечислении деталей [11].

Нарушения речи у слабослышащих и глухих младших школьников является вторичным образованием по отношению к первичному дефекту, и в данном контексте необходимо провести анализ не только отрицательных проявлений в виде особенностей речевого развития, но и способов компенсации, которой пользуется ребенок для приспособления к тому или иному дефекту и социальной адаптации в целом.

Результаты диагностического исследования, осуществленного на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 7» с участием обучающихся 1–4-х классов, показали, что наибольшие трудности отмечаются в звукопроизношении, неавтоматизированности звуков, неразборчивости речевых высказываний. Дети имеют нарушения в 4–5 группах звуков, что соответствовало в 100% низкому уровню. При изучении согласных звуков были зафиксированы нарушения в произношении [б], [б'], [п], [п'], [ф], [в], где отмечалось несмыкание губ, неправильное артикулирование звуков. Произношение группы свистящих звуков [с], [з], [ц] потребовало значительного напряжения. Диагностика шипящих звуков [ш], [ж], [щ] позволила выявить у младших школьников артикуляцию, близкую к группе свистящих звуков, с теми же дефектами. Заднеязычные звуки [г], [г'], [к], [к'] и звуки [д], [т] обучающиеся произносили с большим напряжением. Сонорные звуки [л] и [р] практически отсутствовали в речи обучающихся.

Исследование фонематического слуха и фонематического восприятия показало, что все младшие школьники демонстрировали искаженное воспроизведение звуко-слоговых рядов, нарушение последо-

вательности. При воспроизведении слов со сложной слоговой структурой были зафиксированы персеверации, замена одних звуков другими. Вследствие недостаточной дифференцированности мышц артикуляционного аппарата согласные в сочетании с гласными [и], [ы] произносились искаженно, наблюдались случаи пропуска звука. Произношение отличалось отклонениями от нормального тембра, наблюдался тихий голос или, наоборот, слишком громкий, гнусавость, щелчкообразное произношение, нарушение слитности в произношении.

Речь отличалась большим количеством аграмматизмов, искажением структуры и в последующем смысла предложений, нарушением предложно-падежных отношений, нарушением логико-грамматических отношений, проявляющихся в невыполнении заданий. Задание на верификацию предложений показало смысловую неадекватность, пропуски и добавления новых собственных слов. Образование множественного числа существительных в форме родительного и именительного падежей было возможным при условии помощи экспериментатора.

Словарь младших школьников по своим количественным и качественным значениям отличался низкими показателями по сравнению с возрастной нормой, пассивный словарный запас шире активного. Неверные формы слов были отмечены при образовании притяжательных, качественных и относительных прилагательных – 84%. При выполнении данного задания был использован наглядный материал, способствующий наиболее правильному ответу после самокоррекции. В ходе диагностики было выявлено, что у 84% детей преобладает номинативный словарь, а атрибутивная и предикативная лексика используется реже. Следует отметить, что для всех детей (100%) было характерным преобладание бытовой лексики, с которой младшие школьники ежедневно сталкиваются. Характерной особенностью было то, что обучающиеся в одних случаях использовали слова в слишком широком значении, в других, наоборот, употребляли узкое значение слова в речи. Среди преобладающих вербальных парафазий в номинативном словаре отметим замены слов, входящих в одно родовое понятие. Парафазии среди атрибутивной лексики были связаны с неумением младших школьников выявлять и дифференцировать отличительные особенности, качества и характеристики предметов. Изучив особенности связной речи данной категории детей в составлении рассказа, были установлены у 60,2% детей незначительные искажения действий, не-

верное воспроизведение причинно-следственных связей, отсутствие звеньев, позволяющих добиться смысловой целостности рассказа. При пересказе текста констатировались аграмматизмы (100%), стереотипность в оформлении речевых высказываний (67,4%), многочисленные словесные повторы (57,8%), включение в пересказ посторонней информации (37%). Дети с нарушениями слуха испытывают сложности в самостоятельном планировании монолога, страдает операциональная сторона: монолог состоит из простых предложений, которые имеют структурную и смысловую незавершенность, при пересказе предоставляется неполная информация, нарушение последовательности сюжетной линии и упущение значимых частей и деталей. Преобладающим типом предложения у обучающихся было простое нераспространенное предложение (100%).

В диалоге дети с нарушениями слуха демонстрировали выраженные затруднения в воспроизведении смысла реплик, озвученных партнером в форме короткого сообщения или вопроса. В диалогах мы фиксировали замену невербальными средствами коммуникации как акт компенсации бедности лексики. Неточное и неправильное употребление слов, устойчивые нарушения в построении разных видов типов предложений, преобладание однотипных заученных шаблонов (вопросов и ответов). Большую сложность для младших школьников с нарушениями слуха представляло воспроизведение последовательности содержания текстов (100%), которые проявляются в нарушении сюжетной линии, воспроизведении отдельных фрагментов и «застревании» на перечислении отдельных деталей.

Поиск новых направлений работы не устраняет значимости выполненных в настоящее время исследований и разработанных методов и технологий работы с данной группой детей. Приведем примеры программ, которые используют учителя в начальной школе для развития всех компонентов речевой системы у слабослышащих и глухих младших школьников:

– «Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи» (предмет коррекционно-развивающей области) – индивидуальные занятия с учителем-дефектологом (3 ч в неделю на каждого обучающегося);

– «Развитие слухового восприятия и техника речи» (предмет коррекционно-развивающей области) – фронтальные занятия в слуховом кабинете (1 ч в неделю в 1-х и 2-х классах);

– «Развитие речи» – предмет образовательной области «Филология» – фронтальные занятия (по 4 ч в неделю в 1-х классах; по 3 ч – во 2-х, 3-х, 4-х классах по варианту 2.2, по 3,5 ч в неделю в 1-х классах, по 4 ч во 2-х, 3-х классах, по 3 ч в 4-х классах по варианту 1.2).

В течение всех занятий учителя требуют от каждого младшего школьника устного проговаривания всего учебного материала, особое внимание обращая на просодическую организацию речи. У глухих обучающихся целенаправленно развиваются мотивы овладения устной речью, достижение высоких результатов осуществляется в процессе ее восприятия и воспроизведения в активной устной коммуникации, происходит становление потребности реализовывать полученные навыки в устной коммуникации, как в урочное, так и во внеурочное и внешкольное время.

### Заключение

На современном уровне развития научного знания в данной области недостаточно раскрыта проблема исследования процессов коммуникации слабослышащих и глухих обучающихся младшего школьного возраста, требует существенной доработки механизм сопровождения слабослышащих обучающихся на дому и в рамках освоения индивидуального учебного плана, необходимы новые подходы к разработке развивающей среды в образовательных организациях на основе современного технического и информационного обеспечения.

Нарушение слухового анализатора приводит к утрате слабослышащим или глухим младшим школьником возможности усвоить такое произношение, которого достигает сверстник с нормативным развитием.

Дети младшего школьного возраста с нарушениями слуха способны овладеть устной вынятой и разборчивой речью общими путями, при условии специального обучения. Преодоление нарушений речи опирается на зрительное восприятие

и подкрепляется речевыми двигательными ощущениями. Организация комплексного подхода на основе взаимодействия команды специалистов (нейропсихологов, сурдопедагогов, логопедов, врачей (возможность кохлеарной имплантации), а также организация слухоречевой среды, которая предполагает постоянное речевое общение с ребенком, являются главными условиями проведения работы по преодолению нарушений речи.

### Список литературы

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. М.: Владос, 2014. 304 с.
2. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2013. 287 с.
3. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Развитие устной речи и обучение грамоте глухих детей в подготовительном классе // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 29 [Электронный ресурс]. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/the-speech-development-of-deaf-children> (дата обращения: 15.05.2022).
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2021. 768 с.
5. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. М.: В. Секачев, 2014. 262 с.
6. Речицкая Е.Г. Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха: учебно-методическое пособие. М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. 124 с.
7. Денисова О.А., Казанская В.Л. Особенности формирования произносительной стороны речи и навыков самоконтроля над ней у глухих детей старшего дошкольного возраста // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 1. № 3. С. 6–11.
8. Медведева А.В., Федосеева Е.С. Критические периоды освоения речевой деятельности ребенком // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2018. С. 244–247.
9. Королева И.В. Коррекционная помощь детям раннего возраста с нарушением слуха: слухопротезирование и развивающие занятия. СПб.: Каро, 2021. 184 с.
10. Шматко Н.Д. Дети с нарушением слуха. М.: Просвещение, 2019. 80 с.
11. Четверикова Т.Ю. Школьники с тяжелыми нарушениями речи как читатели // Концепт. 2017. № S11. С. 80–87. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470140.htm> (дата обращения: 18.05.2022).