https://doi.org/10.53656/for2026-01-05

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Надежда Хан
Шара Мажитаева
Карагандинского национального исследовательского университета имени Е.А. Букетова, Казахстан

Наталия Дубинина
КГУ „Лицей № 2“, Казахстан

Abstract. Inclusive education stands as one of the most pressing issues within the contemporary global educational landscape. For general education schools in the Republic of Kazakhstan, this paradigm is relatively nascent, necessitating focused attention not only from educators, subject teachers, and psychologists but also from parents and the broader community. Within the framework of modern pedagogical practice, inclusive education is a process that demands continuous multidisciplinary collaboration aligned with current educational trends. The study of coherent written speech development in children with hearing impairments holds significant theoretical and practical value, particularly amidst the ongoing modernization and transformation of educational content. The relevance of this article is rooted in the universal value of the humanization of education, the legal guarantee of the right to education for all, and the fundamental necessity of knowledge acquisition as a pivotal factor in globalization. This research is further prompted by the insufficient investigation into language instruction for children with special educational needs (SEN) within general schooling, as well as the urgent need to provide tailored instructional frameworks that account for the specific learning requirements of this demographic. The subject of this study encompasses the specifics of teaching written speech and the didactic materials proposed for developing writing skills in hearing-impaired learners. Based on the research findings and the testing of educational materials, the most common errors in the development of coherent written speech among hearing-impaired students were identified. Subsequently, targeted exercises were developed for implementation in Russian language lessons. To this end, standard didactic materials were systematized, analyzed, and tested alongside original instructional materials designed to enhance the quality of written speech for students with hearing impairments.

Keywords: Inclusive education; hearing-impaired; didactic materials; experiment; written speech; coherent speech

Методы исследования

Методами исследования послужили:

– теоретические методы научного исследования: индукции, дедукции, анализа, синтеза – при сборе, анализе, обработке теоретического и методического материала в процессе подготовки данной статьи;

– эмпирические методы научного исследования: наблюдение, эксперимент, анкетирование – в ходе апробации исследуемого материала и проверки результатов эксперимента;

– качественные методы исследования как кейс-стаду, поскольку заявленную тему невозможно представить без анализа причин и особенностей коррекционной группы обучающихся детей с особыми образовательными потребностями; метод контент-анализа, необходимого для непосредственной обработки дидактического материала, поскольку для данной группы обучающихся особенно важны мотивация, личные переживания, глубина восприятия, в числе которых занимают важное место наглядные средства.

– количественные методы использовались в процессе сбора, систематизации и классификации полученных материалов: сплошной выборки, статистического анализа и представлены в таблицах, диаграммах работы.

Результаты

В соответствии с требованиями методикой обучения детей с нарушением слуха связной письменной речи, прежде чем приступить к выполнению работы, необходимо выяснить знание детей нужной для текста лексики, провести дополнительную словарную работу, использовать межпредметные связи: вспомнить беседы на уроках литературы, привлечь материал предметных уроков. Содержание текстов, представленных в учебнике, является сложным для восприятия учащимися с нарушением слуха.

В соответствии с требованиями методикой обучения детей с нарушением слуха связной письменной речи, прежде чем приступить к выполнению работы, необходимо выяснить знание детей нужной для текста лексики, провести дополнительную словарную работу, использовать межпредметные связи: вспомнить беседы на уроках литературы, привлечь материал предметных уроков. Содержание текстов, представленных в учебнике, является сложным для восприятия учащимися с нарушением слуха.

Учащиеся с нарушением слуха научены строить предложения по схемам, по опорным словам, составлять связный текст по образцу, но в связи с недоразвитием речи по причине недостатков слуха они не могут построить связное высказывание на отвлеченную, не конкретизированную тему. Для слабослышащих детей важно, чтобы тема составляемого связного рассказа соотносилась с их личным опытом (участие в интересных делах, играх, спорте, праздниках, конкурсах, встречах, походах, соревнованиях). Индивидуаль-

ность отбора детьми с нарушением слуха информации для своих письменных работ зависит преимущественно от уровня их речевого развития и опыта в словесной передаче представленных ситуаций.

Авторами методом сплошной выборки были проанализированы 64 упражнения из учебника русского языка 7 класса на формирование связной письменной речи для работы в 6 классе коррекционной школы для слабослышащих учащихся. Из них нами рекомендуются к применению на уроках русского языкадля развития навыков письменной связной речи применять в полном объеме 11 упражнений. Из них: задания в данных упражнениях, направленные на составление плана текста – 6, на работу с деформированным текстом – 2, на составление связного текста – 2, на составление текста-приглашения – 1.

По результатам проведенного экспериментального исследования мы можем сделать вывод, что успешное формирование навыков письменной речи слабослышащих учащихся может обеспечить только система упражнений, составленных с учетом возраста детей, индивидуальных особенностей усвоения учебного материала, уровня речевого развития.

Материалы исследования

Хронология обучения людей с нарушением слуха уходит в Европу с XIV – XV века. Постепенно создавались различные системы обучения. Взгляды на познавательные возможности глухих сконцентрировались вокруг трех исторически сложившихся систем обучения:

а) педагогической системы „мимический метод“, положившей в основу процесса обучения глухих развитие их естественных возможностей – языка жестов;

б) педагогической системы „чистый устный метод“, считавшей, что обучение должно производиться на основе формирования устной речи как средства мышления и общения;

в) педагогической „комбинированной системы“, полагавшей, что в процессе обучения глухих детей необходимо опираться на сочетание развития естественных возможностей (язык жестов) и формирования словесной речи (устной, письменной, дактильной) (Dyachkov, 1961; Goldberg, 1966).

Первым из представителей научной мысли, поднявшим вопрос важности письменной речи, был основоположник теоретической концепции обучения глухих Джироламо Кардано (1501 – 1576 гг.). Из своих наблюдений Дж. Кардано сделал вывод, что всех глухих следует разделить на три вида:

а) глухие от рождения,

б) рано потерявшие слух (до того, как научились говорить),

в) поздно оглохшие (которые владеют речью) (Cardano, 1938, p. 73).

В конце 19 века с предложением обучать глухих на основе письменной речи выступил немецкий сурдопедагог К. Гепферт(1851 – 1906 гг.), выдвинувший

свои основные положения к методике использования письменной речи, а также дал ей психолого-педагогическое обоснование. Он делает немаловажное замечание, что письменная форма речивоспринимается глухим легче, определённее и быстрее, чем чтение с губ, а потому и обучение речи глухих должно основываться на ее понимании.

Последователем К. Гепферта стал датский сурдопедагог, создатель собственной системы обучения глухих детей Георг Форхгаммер. Ему принадлежит ряд сурдопедагогических трудов, посвященных обучению и воспитанию глухих детей. Г. Форхгаммер выступал против обучения глухих на первоначальном этапе по системе „чистый устный метод“. Созданный им метод первоначального обучения он изложил в изданной в 1898 году книге „Имитативное преподавание речи на основе письма“. Метод Г. Форхгаммера был основан на подражании устному разговору.

Создатель системы первоначального обучения „метод письменных образов“ Рудольф Линднер (1880 – 1964 гг.) считал наиболее естественным строить процесс обучения глухих детей на основе письменной речи, потому что она соответствует их биологическим и физиологическим возможностям (Basova & Egorov, 1984, pp. 77 – 78). Развитие речи на основе письма помогает ребенку быстрее освоить ее понимание.

Похожую на метод обучения Г. Форхгаммера идею обучения глухого ребенка словесной речи выдвигал лейпцигский учитель Вальтер Кверлл. Письменная речь, в его понимании, выполняет функцию улавливания „самого ценного в языке“ и закрепления его для дальнейшего применения (Yann, 2003, pp. 121 – 122).

Русские сурдопедагоги осуществляли обучение и воспитание глухих в соответствии с „комбинированной системой“, в которой применение письменной речи в обучении языку считалось обязательным.

Виктор Иванович Флери (1800 – 1856 гг.) – первый крупный теоретик, учитель, инспектор, а затем директор Петербургского училища для глухонемых. Будучи автором первых трудов в области сурдопедагогики, выдвигает положение о том, что овладение письменной речью играет большую роль в обучении глухих детей (Fleri, 1881, p. 11).

Русскому сурдопедагогу Георгию Александровичу Гурцеву (1778 – 1858 гг.) принадлежат мысли о важности для умственного развития глухого ребенка овладения письменной речью.

Ярким представителем обучения глухих детей по графическому методу был преподаватель Петербургского училища И.А. Васильев (1867 – 1940 гг.): обучение звукам речи русского языка и графическое (письменное) изучение понятий (Basova & Egorov, 1984, p. 161).

Развернутая характеристика особенностей самостоятельной письменной речи глухих детей была дана впервые в отечественной педагогике в книге Рахиль Мар-

ковны Боскис „О развитии словесной речи глухонемого ребенка“ Последователем Р.М. Боскис стал М.Е. Хватцев. М.Е. Хватцев, как и Р.М. Боскис, приходит к выводу о необходимости в школе глухих введение самостоятельной письменной речи на более ранних этапах одновременно с обучением устной речи.

Дальнейшее развитие продуктивных мыслей о развитии письменной речи детей с нарушениями слуха в отечественной сурдопедагогике осуществлялось выдающимися ее представителями: Н.М. Логовским, Ф.А. Рау, Р.М. Боскис, М.Е. Хватцевым, А.М. Гольдберг, Ж.И. Шиф, С.А. Зыковым, А.Г. Зикеевым, К.В. Комаровым и другими сурдопедагогами.

Внимание к вопросу о месте письменной речи в обучении детей с нарушением слуха повысилось после пересмотра методики обучения языку, начавшегося с введением в школах глухих обучения языку по принципу формирования речевого общения. Автором и инициатором нововведений стал советский сурдопедагог Сергей Иванович Зыков (1907 – 1974).

Большое значение для исследований письменной речи глухих школьников имеют работы Ж.И. Шиф, К.В. Комарова, Н.Г. Морозовой, освещающие вопросы своеобразия употребления различных категорий слов; Р.М. Боскис, К.Г. Коровина, Н.С. Рождественского, А.Ф. Понгильской о своеобразии употребления структуры предложений.

В 1963 году выходит книга А.Ф. Понгильской „Обучение глухих детей русскому языку (I – IV классы)“, в которой автор уделяет большое внимание овладению глухими грамматическим строем языка. Специальные уроки грамматических обобщений посвящаются ознакомлению учащихся с построением простого нераспространенного предложения; предложения, распространенного прямым и косвенным дополнением, некоторыми видами обстоятельств и определением; предложения, распространенных однородными членами.

К.В. Комаров в своем диссертационном исследовании „Обучение глухих школьников глагольному управлению“ говорит об укоренившемся в школе традиционном учении о членах предложения, „в котором языковые категории подменяются формально-логическими“ (Komarov, 1965, p. 11).

Также имеются ряд статей, посвященные анализу образовательных стандартов, методических подходов, включая обучение речи и языку у детей с нарушением слуха в Казахстане и России (Karymsakova et al., 2023).

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 сос-

тоянием 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-пяти 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.

Ориентируясь на указанные принципиальные положения педагогической типологии, Р. М. Боскис выделила две основные группы детей с недостатками слуха: глухие и слабослышащие (Boskis, 1963, p. 69).

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 рано оглохшие 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:

1) 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.

Как видно из изложенного, в мировой и отечественной сурдопедагогике утвердилась высокая оценка письменной речи в обучении детей с нарушениями слуха языку. Овладение ребенком с нарушенным слухом письменной речью имеет огромное значение для расширения его общения с окружающими, для формирования у него мыслительной деятельности.

Одной из наиболее сложных в обучении категорией детей с особыми образовательными потребностями являются дети с нарушением слуха. При нарушениях слухового анализатора в первую очередь и в наибольшей степени страдает речь, что приводит к общему недоразвитию познавательной деятельности. Овладение речью, овладение грамматическими нормами языка в обычных условиях совершается в процессе общения.

Поскольку требования к учащимся общеобразовательных и коррекционных школ в Республике Казахстан единые, то и учебники как основное универсальное средство обучения – единые. Однако, класс обучения в коррекционной школе выше. Например, по учебнику 5 класса занимаются учащиеся 6 класса. Ввиду отсутствия специальных учебников по предмету «Русский язык» для неслышащих и слабослышащих учащихся при обучении детей данной категории на уроках используют учебники для общеобразовательной школы. Исходя из этого целью нашего исследования стали анализ и систематизация материала учебника „Русский язык“ для 6 класса общеобразовательной школы для совершенствования навыков связной письменной речи у детей с нарушением слуха.

При письменном изложении мыслей создаются большие возможности, чем при устном, для подготовки, детального восприятия, обдумывания и исправления высказывания.

Важно перед работой напомнить учащимся общие правила, которые помогут полнее и ярче изложить события:

– писать надо после того, как обдумано все;

– в письменной работе надо рассказать, где и когда происходит событие;

– подробно описать само событие;

– указать, чем все закончилось;

– сделать вывод, т.е. обобщить основные факты, показать свое отношение к событиям.

Обязательным в данном виде деятельности является использование образца, чтобы на его примере показать детям структуру письменной работы, место и значение обобщения, проиллюстрировать, как можно высказывать свое мнение об описываемом событии.

Когда дети с нарушением слуха учатся описывать и сравнивать предметы, у них развивается наблюдательность, они обращают внимание на главное, особенное относящееся только к данному предмету. К приемам обучения описанию относятся вопросы, использование текстов-образцов, беседы, разбор предлагаемого детям словаря, описание по аналогии. В выполнении задания должна соблюдаться последовательность: тщательное рассмотрение предмета, нахождение в нем наиболее существенных элементов, изложение материала в нужном порядке. А также используются тестовые формы контроля (Chompalov et al., 2025).

Особое место в числе связных текстов занимает *работа по картине или сюжетной серии картин.*Для учащихся с нарушением слуха картина или серия картин являются одним из самых доступных источников материала для сочинений. Для правильной и полной словесной передачи содержания картины учащиеся должны правильно выделить основные ее элементы, продумать все компоненты, которые нужно отразить в рассказе, правильно установив связи между ними.

Методика работы по открытой картине в школе для детей с нарушением слуха состоит из следующих этапов:

Молчаливое рассмотрение картины.

Разбор содержания картины.

Составление устного рассказа (с планом или без него).

Самостоятельное письмо, сочинения учащимися.

Варианты последовательности описания картины могут быть различными:

а) первый план – второй план – третий план и т.д.;

б) центр картины – левая/правая часть – ниже центра – выше центра;

в) левая часть – центр картины – правая сторона;

г) указанная учителем точка – избранная самим учеником последовательность описания (Novoselov, 1983, p. 57).

Для знакомства с любым из названных вариантов учитель готовит 3 – 4 картины, учитываю при этом возраст учащихся. Тематика картин может быть самой разнообразной. Особое место при данном виде работы заключается в привлечении учителем внимания учащихся к главному различными путями. Одним из самых распространенных путей является постановка вопроса. Вопросы учитель может задавать на любом этапе рассмотрения картины. Ответ учащегося может быть помещен в зависимости от варианта описания в начале, середине или конце сочинения. Использование этого и других видов наглядности служит обогащению речи учащихся, развитию их мыслей и чувств.

В своем исследовании А.М. Гольдберг в сочинениях школьников выделяет четыре основные группы лексическо-фразеологических ошибок:

– неправильный выбор слов;

– искажение звукового состава;

– ошибки в сочетании слов в предложении;

– пропуски слов в предложении (Goldberg, 1966, p. 80).

Неправильный отбор лексических средств происходит, в большинстве случаев, по следующим причинам:

– незнания нужного слова;

– недостаточного разграничения названий объектов, сходных по содержанию или связанных ситуационно;

– незнания норм употребления слов;

– неумелого использования знакомых моделей при применении слов в новых ситуациях.

Специальные исследования показали, что отклонения в лексическо-фразеологическом составе письменной речи глухих школьников убывают, если их обучать приемам осмысленного отбора словесных средств для выражения своих мыслей и систематически накоплять опыт целенаправленного отбора слов, сочетаний слов, конструкций предложений.

К ошибкам в искажении звукового состава слов относятся:

– пропуски одной буквы или слога *(„абросы“* вместо *„абрикосы“);*

– употребление лишних букв *(„сомотрел“* вместо *„смотрел“);*

– замена одних букв другими *(„смотряла“);*

– перестановка букв *(„тералка“ вместо „тарелка“).*

Очень распространены ошибки в сочетании слов в предложении. Суть большинства из них – нарушение норм согласования и управления, которые были ранее подробно охарактеризованы как промахи в словообразовании (например: *„цыпочкает“ – „ходит на цыпочках“).*

Диапазон ошибок, характеризующихся как „пропуски слов в предложении“ достаточно широк: от пропуска одного слова в предложении, существенно не нарушающего структуры предложения, до пропусков нескольких слов, вследствие чего нарушается очередность предложения, неодинаково сказывающаяся на четкости мысли. Такие недостатки убывают по мере обучения школьников.

Говоря об ошибках воспроизведения письменной речи глухими учащимися, необходимо также отметить своеобразие отбора ими информации при составлении сочинения. Индивидуальность отбора детьми с нарушением слуха информации для своих сочинений зависит преимущественно от уровня их речевого развития и опыта в словесной передаче представленных ситуаций.

В зависимости от последовательности используемого материала А.М. Гольдберг разделила сочинения учащихся с нарушением слуха на три группы:

1) последовательность соблюдена полностью;

2) последовательность соблюдена частично;

3) определенная последовательность отсутствует (Goldberg, 1966, p. 167).

Наиболее сложно учащимся с нарушением слуха соблюдать последовательность в сочинениях в том случае, если нужно придерживаться смысловой группировки фактов и отходить от хронологического следования.

Исходя из вышеобозначенных особенностей восприятия и усвоения письменной речи учащимися с нарушением слуха, установлено, что основные затруднения, которые испытывают учащиеся в письменной речи, связаны:

– с трудностями дифференциации звуков на слух, многочисленными нарушениями звукопроизношения;

– с нарушением грамматического строя речи;

– с особенностями усвоения звуко-буквенного состава слова, уровня овладения грамматическими средствами выражения отношений в разных измерениях (словосочетание – предложение) и навыками организации предложения как завершенного смыслового целого;

– с нарушением употребления родовой принадлежности существительных, выражения категории числа, выражения категории рода и числа у глаголов и прилагательных;

– со своеобразием лексико-фразеологического и морфологического состава речи;

– с трудностями логичности и последовательности изложения и выбора лексических и синтаксических средств высказывания.

Апробация исследуемого материала была осуществлена учащимися экспериментального класса.В экспериментальном исследовании принимали участие учащиеся 7 класса II отделения (слабослышащие).

Таблица 1. Состояние слуха и уровень речевого развития учащихся

№ П/п	Ф.И.	Степень снижения слуха	Восприятие разговорной речина слух		Причины снижения слуха	Уровень речевого развития
			левое ухо	правое ухо		
1.	Виолетта О.	III – IV степень	0,5 м	0,5 м	наследственность	низкий
2.	Максим Р.	IV степень	0,5 м	0,5 м	приобретенная (после болезни)	низкий
3.	Сагат К.	IV степень Кохлеарная имплантация	2,5 – 3 м	4 м	приобретенная (после болезни)	средний
4.	Милана Г.	IV степень Кохлеарная имплантация (оба уха)	2,5 – 3 м	2,5 – 3 м	приобретенная (после болезни)	средний

5.	Владислав Ч.	IV степень Кохлеарная имплантация (правое ухо)	-	3,5 м	неизвестна	очень низкий
6.	Габиден С.	IV степень Кохлеарная имплантация (правое ухо)	-	у ушной раковины	неизвестна	низкий
7.	Алексей С.	III – IV степени	1,5 – 2 м	2-2,5 м	приобретенная (после болезни)	средний

Результаты письменных работ были проанализированы в соответствии с критериями уровней сформированности умений и представлены в таблице1.

Таблица 2. Уровни сформированности умений, связанных с написанием изложения

№ п/п	**Умения**	**Констатирующий этап**			
		Сформированы		**Недостаточно сформированы**	
		Количество учащихся	**%**	**Количество учащихся**	**%**
1	понимание смысла текста	2	28,6%	5	71,4%
2	деление текста на части	3	42,8%	4	57,2%
3	составление плана	3	42,8%	4	57,2%
4	последовательное изложение событий текста	2	28,6%	5	71,4%
5	лексическая содержательность	2	28,6%	5	71,4%
6	соблюдение грамматических норм	0	-	7	100%
7	правильность синтаксических конструкций	1	14,3%	6	85,7%

По результатам проверки изложений, было выявлено, что у учащихся наименее сформированными оказались следующие умения:

– соблюдать грамматические нормы;

– подбирать лексику для выражения своих мыслей;

– делить текст на части и составлять план;

– правильно составлять синтаксические конструкции.

Учащимися были допущены следующие ошибки:

1) не смогли сформулировать смысл текста, так как в содержании нет конкретного называния места описываемых событий; большинство из них опре-

делили, что в тексте говорится о ягодах, цветах, горах и озере Акколь; лишь двое учащихся соотнесли содержание текста с полем, степью;

2) сложным оказалось отразить структуру текста и спланировать то, о чем будет изложение: не все учащиеся разделили текст на части, включили в план все описанные элементы; трое учащихся выделили в план горы, ягоды и цветы;

3) пропущены основные действия, потеряны части текста: первое предложение текста не отразили в изложении пять учащихся, двое из них соединили первое и второе предложение в одно;

4) наблюдается бедность используемых лексических средств: из изложения текста исключены большинство определений, придаточные части сложных предложений;

5) в работах было допущено большое количество аграмматизмов, особенно в незнакомых словах; ошибки на согласование слов в предложениях, неправильное употребление глагольных форм;

6) применялись простые короткие предложения, допускались пропуски слов, знаков препинания при однородных членах предложения; только в одном изложении были использованы сложные предложения.

2. Вторым исследуемым видом письменной речи слабослышащих учащихся экспериментального класса было выбрано составление связного рассказа на заданную тему.

Сравнительные результаты написания изложения констатирующего и контрольного этапов показаны в Таблице 2 и Диаграмме 1.

Таблица 3. Уровни сформированности умений, связанных с написанием изложения

№ п/п	Умения	Констатирующий этап				Контрольный этап			
		Сформированы		Недостаточно сформированы		Сформированы		Недостаточно сформированы	
		Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
1	понимание смысла текста	2	28,6%	5	71,4%	4	57,2%	3	42,8%
2	деление текста на части	3	42,8%	4	57,2%	6	85,7%	1	14,3%
3	составление плана	3	42,8%	4	57,2%	5	71,4%	2	28,6%

4	последо-вательное изложение событий текста	2	28,6%	5	71,4%	4	57,2%	3	42,8%
5	лекси-ческая содержа-тельность	2	28,6%	5	71,4%	3	42,8%	4	57,2%
6	соблюде-ние грам-матических норм	0	-	7	100%	2	28,6%	5	71,4%
7	правиль-ность син-таксических конструкций	1	14,3%	6	85,7%	3	42,8%	4	57,2%

Диаграмма 1. Результаты сформированности умений и навыков написания изложения

По данным, изложенным в таблице и диаграмме, можно видеть, что у учащихся улучшились результаты сформированности умений и навыков написания изложения по всем критериям: деление текста на части – на 42,8%; понимание смысла текста, составление плана, последовательное изложение событий текста, соблюдение грамматических норм, правильность синтаксических конструкций – на 28,6%; лексическая содержательность – на 14,3%.

Однако в работах учащихся наблюдались большое количество грамматических ошибок, бедность употребления лексики, неправильность построения предложений.

Авторами статьи предложены некоторые виды работ для развития навыков письменной речи учащихся 6 класса коррекционной школы с нарушением слуха на уроках русского языка, которые можно использовать индивидуально, дифференцированно или в групповых формах на уроках при использовании наглядного материала.

Например, задания для развития письменных навыков слабослышащих по работе с иллюстративным материалом.

1. Изучите фото. Определите, в каком разделе учебника вы можете его использовать.

2. Подберите к фото и запишите тематическую группу слов, пословицы, поговорки, подходящие словесные зарисовки из известных произведений.

3. Составьте диалог с одноклассником по теме фото, используя именные, количественно-именные, глагольно-именные конструкции, заимствованные слова в этих конструкциях. Объясните значения использованных заимствованных слов.

4. Обратите внимание на грамматические формы в этих конструкциях.

5. Запишите ключевые слова по результатам диалогов.

6. Составьте план рассказа-описания (назывной, вопросный, смешанный) по материалам фото.

7. Придумайте заголовок к описанию фото.

8. Подберите подходящую мелодию, песню к своим рассказам.

9. Прослушайте рассказы с элементами описания в классе.

10. Напишите словесную зарисовку к одному из фото по выбору.

Задания 1:

1. Вспомните, какие пословицы и поговорки вы знаете про хлеб.

2. Назовите виды известных вам хлебобулочных изделий. Запишите оценочные предложения с упоминанием различных видов хлебобулочных изделий.

3. Вспомните произведения, где упоминается хлеб. Составьте письменный микротекст на тему „Хлеб – всему голова“.

4. Подготовьте визитную карточку на тему „Хлеб“.

5. Прочитайте текст. Подберите к нему рекламный и рабочий заголовки.

6. Составьте к нему вопросы, начинающиеся словами: *кто, что, почему.*

7. Расскажите о полезных свойствах хлеба.

8. Разделите текст на структурные части, озаглавьте каждую из них.

9. По материалам текста составьте и запишите тезис.

10. Используя собранные материалы урока, пословицы, поговорки, заголовки напишите эссе „Дума о хлебе“.

Самым главным занятием людей на земле является выращивание хлеба. Многие тысячи лет назад наши предки познали вкус пшеничного зерна.

Пшеница – древнейшая культура. Какую же пользу несет человеку употребление в пищу пшеничного хлеба?

Особая ценность пшеницы заключается в содержании в ней белка. Клейковина – белковый каркас хлеба. При замешивании теста клейковина помогает соединить все его компоненты. При выпечке под действием высоких температур проявляется вкус и аромат хлеба. Пышный высокий хлеб получается только из сильных пшениц.

Ломоть хорошо испеченного хлеба – одно из величайших изобретений человеческого ума. К хлебу должно быть особое почтение. Это залог силы и красоты. *(По Ю. Ковырялову*)

Задания 2:

1. Изучите внимательно текст. Найдите границы предложений, в конце предложений поставьте необходимые знаки препинания. Обозначьте начало предложения заглавной буквой.

2. Определите структурные части текста.

3. Сформулируйте и запишите основную мысль каждой части.

4. Найдите в тексте олицетворения, эпитеты. Расскажите об их роли в данном тексте.

5. Выпишите словосочетания с согласованием, управлением, примыканием.

6. Подготовьте рассуждение о природе дождей как атмосферном явлении.

7. Подготовьте описание летних дождей. Какие виды летних дождей вы знаете? О каком виде дождя речь в данном тексте?

8. Запишите аргументы для доказательства того, что „Летний дождик“ – это текст.

Летний дождик

Стоял жаркий день вдруг налетел ветерок набежала тёмная туча она не спрятала солнце полил дождик солнце осветило окрестность капли дождя тяжело ударяли по цветам и траве они повисли на травинках и листочках в каждой капельке-дождинке играл солнечный луч дождь перестал идти посмотрите на небо кто-то выстроил разноцветный мост от заречных лугов до деревни идёт легкий пар от земли воздух наполняют запахи полевых цветов.

Выводы

Результаты проведенного эксперимента позволили авторам работы прийти к следующим выводам.

1. Овладение учащимся с нарушенным слухом письменной речи имеет огромное значение для расширения его общения с окружающими, для формирования у него навыков мыслительной деятельности.

2. Навыки связной письменной речи учащихся с нарушением слуха не формируются без специального обучения.

3. Восприятие и усвоение письменной речи учащимися с нарушением слуха зависит от возраста, уровня речевого развития и обученности.

4. Овладение грамматическими нормами или формирование грамматических представлений происходит исключительно практическим методом.

5. Обеспечение практического усвоения языка может быть достигнуто посредством сочетания практики целесообразно организованного непосредственного общения и специальных языковых практических упражнений.

6. Работа над всеми видами письменной речи проводится на том лексическом и грамматическом материале, смысл которого понятен учащимся с нарушенным слухом.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева, Л. В. (2005). *Сурдопедагогика: Учебник для студентов высших учебных заведений* (Под науч. ред. Н. М. Назаровой и Т. Г. Богдановой). Москва: Издательский центр „Академия“.

Басова, А. Г., & Егоров, С. Ф. (1984). *История сурдопедагогики: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов.* Москва: Просвещение. https://pedlib.ru/Books/2/0176/2-0176-1.shtml

Боскис, Р. М. (1963). *Глухие и слабослышащие дети.* Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР.

Боскис, Р. М., & Фингерман, Л. Е. (1978). *Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих: Пособие для учителей.* Москва: Просвещение.

Васильев, И. А. (1900). М*етодика обучения глухонемых речи, письму и чтению.* Санкт-Петербург.

Гольдберг, А. М. (1966). *Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников.* Москва: Просвещение.

Дьячков, А. И. (1961). *Системы обучения глухих детей.* Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР.

Енько, П. Д. (1907). *Методика обучения глухонемых по естественному способу* (Ч. 1). Санкт-Петербург.

Кардано, Дж. (1938). *О моей жизни* (Прев. от латински). Москва: Гослитиздат.

Карымсакова, А. Е., Абильдинова, Г. М., Кыдырбекова, А. Б., & Кажиакпарова, Ж. С. (2023). Сравнительный анализ стандартов образования для детей с нарушением слуха в Казахстане и Российской Федерации. *Вестник КазНПУ имени Абая.* Серия: педагогические науки, *7*(1). https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1/76.029

Комаров, К. В. (1965). *Обучение глухих школьников глагольному управлению* (Автореферат кандидатской диссертации). Москва: Научно-исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР.

Новоселов, Л. А. (1983). *Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих: Учебное пособие.* Москва: Просвещение.

Флери, В. И. (1881). Правила преподавания глухонемым искусственного изустного слова. Санкт-Петербург.

Chompalov, K., Vesselinov, D., Georgieva, D., & Orlikoff, R. (2025). Cognitive-communicative aspects of language functioning in older adults: Bulgarian application of the SCCAN. *Applied Linguistics / Приложно езикознание.* https://doi.org/10.53656/for2025-04-02

REFERENCES

Andreeva, L. V. (2005). *Surdopedagogika: Uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii [Surdopedagogy: A textbook for university students].* (N. M. Nazarova & T. G. Bogdanova, Eds.). Moscow: Akademiya.

Basova, A. G., & Egorov, S. F. (1984). *Istoriya surdopedagogiki: Uchebnoe posobie dlya studentov defektologicheskikh fakul'tetov pedagogicheskikh institutov [History of surdopedagogy].* Moscow: Prosveshchenie. https://pedlib.ru/Books/2/0176/2-0176-1.shtml

Boskis, R. M. (1963). *Glukhie i slaboslyshashchie deti [Deaf and hard-of-hearing children].* Moscow: APN RSFSR.

Boskis, R. M., & Fingerman, L. E. (1978). *Razvitie pis'mennoi rechi v nachal'nykh klassakh shkoly slaboslyshashchikh [Development of written speech in primary grades of schools for the hard of hearing]. Moscow: Prosveshchenie.*

Chompalov, K., Vesselinov, D., Georgieva, D., & Orlikoff, R. (2025). Cognitive-communicative aspects of language functioning in older adults: Bulgarian application of the SCCAN. *Applied Linguistics / Prilozhno ezikoznanie.* https://doi.org/10.53656/for2025-04-02

Dyachkov, A. I. (1961). *Sistemy obucheniya glukhikh detei [Systems of education for deaf children].* Moscow: APN RSFSR.

En'ko, P. D. (1907). *Metodika obucheniya glukhonemykh po estestvennomu sposobu [Methodology of teaching deaf-mute children by the natural method]* (Pt. 1). Saint Petersburg.

Fleri, V. I. (1881). *Pravila prepodavaniya glukhonemym iskusstvennogo izustnogo slova [Rules for teaching artificial oral speech to the deaf-mute].* Saint Petersburg.

Gol'dberg, A. M. (1966). *Osobennosti samostoyatel'noi pis'mennoi rechi glukhikh shkol'nikov [Characteristics of independent written speech of deaf pupils].* Moscow: Prosveshchenie.

Kardano, G. (1938). *O moei zhizni [On my life].* Moscow: Goslitizdat.

Karymsakova, A. E., Abil'dinova, G. M., Kydyrbekova, A. B., & Kazhiakparova, Zh. S. (2023). Comparative analysis of education standards for children with hearing impairments in Kazakhstan and the Russian Federation. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: pedagogicheskie nauki, 7*(1). https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1/76.029

Komarov, K. V. (1965). *Obuchenie glukhikh shkol'nikov glagol'nomu upravleniyu [Teaching verb government to deaf pupils]* (Doctoral dissertation abstract). Moscow: Research Institute of Defectology, APN RSFSR.

Novoselov, L. A. (1983). *Prakticheskie raboty na urokakh chteniya i razvitiya rechi v shkole glukhikh [Practical activities in reading and speech development classes in schools for the deaf].* Moscow: Prosveshchenie.

Vasil'ev, I. A. (1900). *Metodika obucheniya glukhonemykh rechi, pis'mu i chteniyu [Methods of teaching speech, writing, and reading to the deaf-mute].* Saint Petersburg.

DEVELOPING WRITING SKILLS IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

✉ **Prof. Nadezhda Khan**
ORCID iD: 0000-0003-3986-6269
WoS Researcher ID: PHN-9472-2026
Karaganda National Research Buketov University, Kazakhstan
E-mail: hnadejda@yandex/ru

✉ **Prof. Shara Mazhitayeva**
ORCID iD: 0000-0002-0557-5423
Scopus Author ID: 56127909100
Web of Science ID: 1068978
WoS Researcher ID: U-7638-2018
Karaganda National Research Buketov University, Kazakhstan
E-mail: mazhitaevashara@gmail.com

✉ **Natalia Dubinina**
WoS Researcher ID: PIH-1016-2026
Russian language and literature teacher at KSU Lyceum No. 2
Karaganda Region Education Department, Kazakhstan
E-mail: kantorov1@mail.ru