

УДК376.33

DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.5-19

О.Ю. Андреева
oa91886@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сведения об авторе: Андреева Ольга Юрьевна, преподаватель кафедры коррекционно–развивающих технологий Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Беларусь. Email: oa91886@gmail.com

Contact: Andreeva Olga, Lecturer at the Department of Correction and Development Technologies, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus. Email: oa91886@gmail.com

Андреева О.Ю. Реалізація диференційованого підходу при формуванні зв'язного монологічного мовлення дітей з порушенням слуху старшого дошкільного віку. У статті представлені результати теоретичного та емпіричного вивчення питань формування зв'язного монологічного мовлення дітей з порушенням слуху старшого дошкільного віку. Розглянуто можливість реалізації диференційованого підходу при навчанні і вихованні дітей з порушенням слуху дошкільного віку шляхом модифікації і адаптації матеріалів, які використовуються в корекційній роботі. Описано методичний комплекс з формування зв'язного монологічного мовлення дітей з порушенням слуху дошкільного віку, розроблений на підставі експериментальних даних.

Ключові слова: діти з порушенням слуху, зв'язне монологічне мовлення, диференційований підхід, адаптація матеріалу, модифікація матеріалу.

Андреева О.Ю. Реализация дифференцированного подхода при формировании связной монологической речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста. Русский язык. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического изучения вопросов формирования связной монологической речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста. Рассмотрена

возможность реализации дифференцированного подхода при обучении и воспитании детей с нарушением слуха дошкольного возраста по средствам модификации и адаптации материалов, используемых в коррекционно–развивающей работе. Описан методический комплекс по формированию связной монологической речи детей с нарушением слуха дошкольного возраста, разработанный на основании экспериментальных данных.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, связная монологическая речь, дифференцированный подход, адаптация материала, модификация материала.

Andreeva O. The implementation of a differentiated approach in the formation of a coherent monologue speech of children with hearing impairment of older preschool age. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the formation of a coherent monologue speech of children with hearing impairment of the older preschool age. An experimental study of the speech of children with hearing impairment is described. The study is aimed at identifying the level of formation of a coherent monological speech of children with hearing impairment in older preschool age. The analysis of the obtained data allowed us to identify three levels of formation of a coherent monologue speech of children with impaired hearing of older preschool age and to develop a methodological complex. The purpose of the complex is the formation of a coherent monologue speech of children with hearing impairment of older preschool age audio–visual means. The tasks of correction work were formulated, the methods and techniques of forming a coherent monologue speech were selected. All hearing and speech material was selected and adapted according to the speech capabilities of children with hearing impairment. The main methods of adaptation of the material were used quantitative and qualitative methods of adaptation.

Qualitative adaptation: simplification of the lexical dictionary, grammatical structures, simplification of the sentence structure – the use of simple sentences instead of compound and complex.

Quantitative adaptation is implemented by reducing the secondary phrases, sentences.

Key words: children with hearing impairment, coherent monologue speech, differentiated approach, material adaptation, material modification.

Постановка проблемы. На современном этапе развития специального образования Республики Беларусь широкое распространение получают инклюзивные процессы, что обуславливает необходимость реализации дифференцированного подхода при обучении детей с особенностями психофизического развития.

Широкие возможности в области слухопротезирования, современные технические средства, наличие ранней коррекционной помощи не только увеличивают потенциальные возможности детей с

нарушением слуха, но и обуславливают разный уровень слухоречевых возможностей. Это стимулирует необходимость поиска эффективных методов коррекционной работы.

Одной из главенствующих целей коррекционно–развивающей работы с детьми с нарушением слуха дошкольного возраста является развитие связной речи. Достаточный уровень развития связной монологической речи, сформированный на уровне дошкольного образования, лежит в основе формирования текстовой компетентности, выступающей одним из главных факторов успешного обучения ребенка с нарушением слуха в школе.

Анализ современной специальной педагогической литературы показал, что существующие методики коррекционно–развивающей работы, направленной на формирование связной монологической речи детей с нарушением слуха недостаточно эффективны, что обусловило необходимость поиска более эффективных коррекционных средств.

Анализ основных научных исследований. Вопросами развития связной речи дошкольников с нарушением слуха в общем, и связной монологической речи в частном, занимались Л.А. Головниц, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова, Т.И. Обухова, Т.В. Пельмская, С.Н. Феклистова, Н.Д. Шматко. Авторами сформулированы общие методические рекомендации по организации коррекционно–развивающей работы с детьми с нарушением слуха.

Изложение основного материала. Развитая устная речь является наиболее полноценным средством для успешной социализации ребенка и его развития. Устная речь, как наиболее ранняя форма речи, является базисом, на основе которого формируется в последующем письменная речь, требующая более высокого уровня развития психических процессов. Условия, в которых протекает процесс развития, на прямую влияют на качественную характеристику устной речи.

Для правильного понимания особенностей развития связной монологической речи детей со слуховой депривацией необходимо рассмотреть общие и специфические закономерности овладения речью данной категории детей. Без этого не представляется возможной грамотная организация обучения по формированию речевых средств.

В структуре нарушения при слуховой депривации отмечается наличие как первичных, так и вторичных нарушений, которые могут быть выражены в глубоком недоразвитии или отсутствии речи. Развитие связной речи находится в прямой зависимости от различных факторов. Время возникновения нарушения слуха регламентирует усвоение речи ребенком: чем позже ребенок оказался в условиях слуховой депривации, тем выше шанс того, что компоненты речевой системы получили достаточное развитие для овладения связной речью.

Степень снижения слуха так же находится в прямой зависимости с возможностями речевого развития [3]. Низкие слуховые возможности ребенка являются негативными условиями формирования речи ребенка.

Недоразвитие речи детей с нарушением слуха объясняется тем, что слух осуществляет важнейшую функцию в период формирования второй сигнальной системы и даже частичное его выпадение задерживает развитие всех компонентов речи.

Первые годы жизни являются сензитивными к восприятию внешних раздражителей окружающей среды. В частности наличие слуховых стимулов способствует развитию слуховой функции, следственно возникновению у ребенка необходимости имитации речи и речевой активности. При слуховом восприятии у ребенка формируются афферентные (ответные) акустические связи, которые в последствие способствуют осознанию смыслового содержания речи. Если акустические раздражители в данный период времени оказываются не доступными ребенку, то развитие языковой способности протекает нарушено и не в полной мере.

У детей раннего возраста с нарушением слуха и нормальным интеллектуальным развитием появляются различные голосовые реакции (гуление, лепет, кряхтение, мычание, чмоканье), однако они имеют качественное своеобразие.

Гуление появляется в более поздние сроки, чем у детей с нормальным слуховым развитием, и непосредственно связано с выражением ребенком собственного эмоционального состояния. Вибрационные и кинетические ощущения в артикуляционном и голосовом аппаратах способствуют проявлению голосо–артикуляционных реакций [4].

С 3–4 месяцев ребенок с нарушением слуха начинает гулить меньше, чем слышащий, происходит увеличение периода, когда ребенок, находясь в состоянии бодрствования не издает вокализаций.

Как отмечает Исенина Е.И., немаловажным фактором речевого развития детей со слуховой депривацией является развитие протоязыка, на основании которого впоследствии дети лучше усваивают словесную и жестовую речь. У детей в возрасте 14–16 месяцев могут быть сформированы указательный жест, жест просьбы, жест «нельзя», жест прощания. На возрастном этапе 18–20 месяцев дети могут овладеть «да», «согласен», «сядь», «ляг рядом», «иди сюда», «хочу спать», «спасибо», «можно», «все», «бо–бо», «хочу на горшок», «рисует», «умывается». В более поздний период характеризуется появлением жестов, обозначающие качества предметов: «горячий», «холодный», «большой», «маленький» и др. После двух лет у вашего малыша возникают сложные высказывания, состоящие из 4–6 и 8–12 протознаков (жестов, взглядов, мимики) [7].

У некоторых детей со слуховой депривацией отмечается лепет, которым дети пытаются выразить свои потребности и желания. Использование звуковых комплексов получает дополнительные стимулы в ходе общения, и в некоторых случаях ребенок начинает применять звукосочетания для обозначения предметов или действий, хотя они мало похожи на слова родного языка и их понимает только ограниченный круг близких людей. Звуковые комплексы, издаваемые неслышащими детьми, могут служить не только средствами отражения эмоционального состояния и способом привлечения внимания, но средствами обозначения предметов и явлений внешнего мира, однако понятными будут только близким людям.

Некоторые дети внимательно смотрят на лицо и губы, пытаются подражать артикуляции и речевым движениям взрослых, особенно при попытках их обучения. Однако без обучения речи количество голосовых реакций с возрастом сокращается, они становятся более однообразными, иногда исчезают совсем [6].

В своих трудах Ф.Ф. Рау описывает исследования которые свидетельствуют, что кинестетические и вибрационные ощущения от действия собственного голосового и артикуляторного аппаратов могут вызывать у глухого младенца, как и у слышащего, положительные эмоции, что способствует стимуляции голосо-артикуляционных реакций. Невозможность слухового восприятия звучащей речи окружающих и собственного звукопроизношения приводит к недостаточному развитию лепета глухого ребенка в сравнении с нормально слышащими детьми. Однако не получая должного подкрепления, выраженного в удовлетворении потребностей ребенка лепет постепенно угасает [11].

Начало оказания коррекционной помощи, а именно специальное обучение ребёнка словесной речи с использованием и развитием остаточного слуха, чтения с лица устной речи окружающих увеличивает вероятность отсутствия значительного отклонения психического развития от нормы [10].

Таким образом, различия в речевом плане между неслышащими и слышащими детьми проявляются уже на первом году жизни и увеличиваются в раннем детстве: слышащий ребенок к трем годам овладевает фонетикой родного языка, происходит расширение словарного запаса, развитие грамматического строя языка. Значительную роль играет мотивационный компонент речи и коммуникативная функция речи.

У неслышащих детей отмечается использование в общении естественных жестов, произнесение нескольких лепетных слов, отнесенных к широкому кругу предметов и явлений. В определенный период развития используемые ребенком с нарушением слуха неречевые способы общения становятся неэффективными, а переход к словесной

речи оказывается невозможным. Формирование фразовой речи требует специально организованного обучения и создания речевой среды.

В отличие от детей с нормальным слуховым развитием, которые осваивают устную речь непосредственно при помощи слухового анализатора, дети со слуховой депривацией усваивают речь по средствам зрительного восприятия, подкрепленного речевыми кинетическими ощущениями.

Так, по мнению Ф.Ф. Рау при неблагоприятных условиях, когда не приняты необходимые педагогические меры, отсутствие речи может наблюдаться у детей с врожденной глухотой или приобретенной в доречевой период [11].

Потеря слуха в среднем дошкольном и старшем дошкольном возрасте может приводить, как к полному отсутствию речи, так и к значительным ее нарушениям. У детей потерявших слух в 4–5 летнем возрасте к школьному возрасту в активном словаре остается несколько едва понятных слов.

При потере слуха в 5–6-ти летнем возрасте речь остается, но имеет ряд особенностей. Голос приобретает неестественный характер, нарушается интонационное оформление, нарушено употребление словесного ударения, темп речи становится быстрым. Оказывается обедненным словарный запас слов, выражающий абстрактные понятия. Связная речь представлена простыми предложениями.

При неблагоприятных условиях, когда не приняты необходимые педагогические меры речь может оказаться нарушенной и при потере слуха в более поздние возрастные периоды.

Как отмечает Л.А. Головниц, речевое развитие у детей с нарушением слуха имеет качественные и количественные различия. У слабослышащих детей в отличие от неслышащих детей увеличивается количество произносимых слов даже без специального обучения. У некоторых детей появляются короткиеagramматичные фразы [6].

Слуховая депривация оказывает влияние и на усвоение детьми лексики. Так словарный запас оказывается количественно ограниченным, а в качественном плане отмечаются искажения.

Р.М. Боскис выделила наиболее характерные искажения слов у детей со слуховой депривацией [3]:

- смешение звуков (аффрикат, шипящих и свистящих, звонких и глухих, твердых и мягких),
- пропуски звуков в словах со стечением согласных,
- пропуски и искажения начальной и конечной части слова,
- искажение слова с сохранением ударной части,
- замещение всех согласных звуков с сохранением согласной в ударной части слова.

Бедность лексического запаса и неточное понимание значения слов обуславливает наличие в замен слов одной семантической группы, например: «стакан» вместо «наливает», «лечить» вместо «врач». Следует отметить, что большую часть словарного запаса детей с нарушением слуха составляют существительные и глаголы. Дети практически не используют прилагательные, наречия и предлоги.

Данная речевая особенность находит отражение при построении предложений. Так, не сумев подобрать необходимый предикат, дети пропускают его. Приведем пример: «Папа рубит топором» – «Папа топор».

Помимо особенностей лексического строя речи дети с нарушением слуха имеют качественное своеобразие в овладении грамматическим строем речи. Так, в силу того, что начальная и конечная часть слова не всегда находится под ударением, у детей с нарушением слуха вызывает затруднение овладение родовыми и падежными окончаниями, временами и видам глаголов.

Не смотря на недостаточность слухового восприятия и своеобразие формирования речи, дети с нарушением слуха способны овладеть устной речью. Важность формирования устной речи детей с нарушением слуха отмечает В.И. Бельтюков, апеллируя к тому, что владение устной речью расширяет социальные границы ребенка, являясь орудием мышления [2].

В. И. Бельтюков установил зависимость произношения детей с нарушением слуха от уровня его сохранности, от степени трудности произношения фонем и акустических характеристик. Так же автор выделил следующие закономерности:

1) Высокое развитие слухового восприятия способствует меньшему количеству нарушений произношения.

2) Нарушение слуха оказывает меньшее влияние на произношение гласных, чем согласных звуков. Это обусловлено тем, что гласные имеют частотный диапазон, который лучше воспринимается на слух.

Анализ литературы по вопросу формирования связной речи детей дошкольного возраста с нарушением слуха показал, что в настоящее время представлены методические рекомендации. Данные рекомендации носят общий характер и не учитывают, как было сказано раньше, разные уровни сформированности связной речи детей. Таким образом данная проблема обуславливает необходимость поиска решения данного вопроса и актуальность нашего исследования.

Различный уровень слухоречевого развития. Это вызывает необходимость реализации дифференцированного подхода в коррекционной работе. Наиболее эффективным решением данной задачи представляется адаптация и модификация слухоречевого материала.

В педагогике под адаптацией принято понимать процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды, по средствам изменения поведения, состояния или отношения в зависимости от изменяющихся условий жизнедеятельности [1, с. 462]. Как отмечает Е.А. Лемех адаптация изменяет характер подачи материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи [8, с. 20].

Модификация – это видоизменение, преобразование чего–либо, характеризующееся появлением новых свойств [13, с. 318]. При использовании модификации изменяется подача материала за счет изменения содержания или за счет изменения учебной задачи.

Методика формирования связной речи детей с нарушением слуха имеет принципиальные отличия и напрямую связана со специфическими особенностями формирования речи данной категории детей, которые накладывает дефицит слухового восприятия: особенности восприятия и понимания речи, в том числе и искаженное восприятие и понимание, бедность лексического запаса слов, нарушение грамматического строя речи, трудности в овладении связной речью [9].

Цель исследования: научно обосновать и разработать методические рекомендации по использованию аудиовизуальных средств в процессе развития связной монологической речи детей с нарушением слуха.

Таким образом, одной из основных задач нашего исследования является задача: разработать задачи, содержание, этапы и методические приемы коррекционно–развивающей работы по развитию связной монологической речи дошкольников с нарушением слуха.

Для решения поставленной цели было организовано экспериментальное исследование, направленное на изучение особенностей связной монологической речи детей с нарушением слуха дошкольного возраста. В эксперименте приняло участие 30 воспитанников с нарушением слуха 6–7 лет.

В качестве диагностического инструментария нами был использован диагностический материал, разработанный Глуховым В.П. и адаптированный для детей с нарушением слуха [5].

В основу критериев оценки были положены методические рекомендации Воробьевой В.К., Речицкой Е.Г., Е.В. Пархалиной [12].

Критерием оценки словарного запаса служил объем номинативного, предикативного и качественного словаря. Умение составлять предложения оценивалось с позиции видов построенных предложений (по количеству грамматических основ: простые, сложные; по характеру грамматических основ: односоставные, двусоставные; по наличию второстепенных членов: распространенные, нераспространенные),

так же оценивалось грамматическое оформление предложений и точность отбора лексических средств.

Для оценки умения составлять рассказ по сюжетной картине, по серии сюжетных картин и умения составлять описательный рассказ по плану использовались такие показатели как самостоятельность, цельность, связность.

В ходе проведения исследования нами было выявлено, что высокий уровень имеют 13% испытуемых, средний уровень – 34%, низкий – 53%.

Для высокого уровня характерен достаточный словарный запас различных речевых единиц (существительные, прилагательные, глаголы, наречия, местоимения, союзы); цельность рассказов, без пропуска значимых частей; наличие тематических и рематических элементов внутри предложений и в смежных предложениях, наличие синтаксической или морфологической связи между структурными единицами текста, использование межфразовых средств связи. Изложение последовательное и логичное без лексических неточностей и грамматических ошибок. Все рассказы составлены самостоятельно без оказания помощи со стороны экспериментатора.

Средний уровень характеризуется недостаточным словарным запасом с преобладанием существительных и глаголов; недостаточной целостностью рассказов в виде пропусков смысловых частей, семантических неточностей; не все предложения связаны одной темой, отмечается отсутствие синтаксических или морфологических средств связи предложений. Так же отмечаются грамматические и семантические неточности при изложении. В ходе эксперимента требовалась организующая и направляющая помощь, а так же серия уточняющих вопросов.

Низкий уровень характеризуется бедным словарным запасом, который представлен в основном существительными. В составленных рассказах отсутствует цельность. Рассказы представлены перечислениями предметов, отдельными высказываниями не связанными между собой. Изложение не последовательное с лексическими и грамматическими ошибками. В ходе эксперимента требовалось оказание обучающей помощи, однако некоторые испытуемые не справились с заданием и после оказанной помощи.

Полученные данные позволяют сделать выводы о необходимости поиска более эффективных средств формирования связной речи.

На основании полученных экспериментальных данных нами был разработан методический комплекс, целью которого является развитие связной монологической речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста. Основным принципом построения методического комплекса является дифференцированный подход,

который реализуется в разноуровневых заданиях на трех этапах коррекционной работы.

В ходе разработки комплекса на основании полученных данных и в соответствии с программой обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением слуха нами был отобран словарный минимум, который обязателен к усвоению всеми воспитанниками. Так же предусматривается более расширенный словарь, который смогут усвоить воспитанники со средним и высоким уровнем развития связной речи.

Работа с комплексом начинается с проведения словарной работы, в ходе которой расширяется и уточняется словарный запас по лексической теме. Материал предъявляется на слухо–зрительной, устно–дактильной и слуховой основе в зависимости от слуховых и речевых возможностей детей.

На подготовительном этапе используется комплекс предваряющих упражнений, которые включают следующие виды работ: называние картинок или предметов; грамматические упражнения с опорой на предметные картинки, натуральные предметы; описание признаков изображенного предмета, натурального предмета; преобразование словосочетаний; счет предметов; называние действий предметов, действий с предметами. Такая работа способствует подготовке ребенка к восприятию и последующему воспроизведению речевого материала.

Предваряющие упражнения, направленные на развитие грамматического строя речи так же дифференцированы по уровню сложности. Приведем пример: для детей дошкольного возраста с нарушением слуха с низким уровнем сформированности связной монологической речи предлагаются задания направленные на:

- образование множественного числа существительных,
- образование существительных с уменьшительно–ласкательными суффиксами;
- согласование существительных и прилагательных в числе и роде;
- употребление существительных в косвенных падежах.

Для детей со средним уровнем сформированности связной монологической речи предлагаются дополнительные задания направленные на:

- образование относительных прилагательных;
- образование глаголов приставочным или суффиксальным способом;
- согласование существительных и числительных;
- согласование существительных и прилагательных в числе, роде, падеже.

На высоком уровне, помимо вышеизложенных заданий, детей упражняют в:

- образовании прилагательных состоящих из 2–х корней;
- образовании глаголов приставочно–суффиксальным способом;
- образовании существительных от глаголов;
- образовании наречий от прилагательных;
- согласовании существительных, прилагательных и числительных в роде, числе и падеже.

Комплекс предваряющих упражнений включает следующие виды работ: называние картинок или предметов; грамматические упражнения с опорой на предметные картинки, натуральные предметы; описание признаков изображенного предмета, натурального предмета; преобразование словосочетаний; счет предметов; называние действий предметов, действий с предметами. Такая работа способствует подготовке ребенка к восприятию и последующему воспроизведению речевого материала.

На основном этапе проводится непосредственная работа по развитию связной монологической речи. На данном этапе проводятся следующие упражнения:

- составление описательного рассказа по сюжетной картине:

- а) с опорой на наглядный план,
- б) с опорой на вопросы.

- составление описательного рассказа

- а) с опорой на наглядный план,
- б) с опорой на вопросы.

Работа с текстом начинается с речевого образца рассказа педагога, последующего уточнения смысла с последующим повторением с опорой на план, вопросы, картинный материал. После усвоения детьми речевого материала предлагается самостоятельно воспроизвести его без опоры.

Слухоречевой материал адаптирован согласно речевым возможностям детей с нарушением слуха. В качестве основных способов адаптации материала были использованы количественные и качественные способы адаптации.

Качественная адаптация: упрощение лексического словаря, грамматических конструкций, упрощение структуры предложения – использование простых предложений вместо сложносочиненных и сложноподчиненных.

Количественная адаптация реализована за счет сокращения второстепенных словосочетаний, предложений.

Приведем пример адаптированных текстов по лексической теме «Овощи» для составления рассказа по сюжетной картине.

Низкий уровень: Осень. В огороде овощи. Мама собирает помидоры. Папа копает картофель. Дедушка несет свёклу и морковь. Бабушка собирает лук. Девочка рвет укроп. Мальчик несет тыкву.

Средний уровень: Наступила осень. В огороде созрел урожай. Семья собирает в огороде урожай. Мама срывает красные помидоры.

Папа копает картофель лопатой. Дедушка несет большие ведра с морковью и свёклой. Бабушка рвет лук на грядке. Девочка рвет укроп. Мальчик несет желтую тыкву.

Высокий уровень: Наступила ранняя осень. В огороде созрел урожай овощей. Дружная семья вышла в огород собирать урожай. Мама, папа, бабушка, дедушка, мальчик и девочка – все за работой. Мама рвет с куста большие красные помидоры. Папа копает картофель железной лопатой. Дедушка несет тяжелые ведра с морковью и свёклой. На грядке бабушка вырывает круглый желтый лук. Рядом с бабушкой внучка. Она рвет зеленый ароматный укроп. Недалеко внук несёт тяжелую желтую тыкву.

Согласно дифференцированному подходу модификация материала представляет собой упрощение задачи для воспитанников с нарушением слуха, у которых связная монологическая речь оказывается на низком уровне сформированности, который не позволяет составлять связные цельные высказывания. Так, например, на начальных этапах формирования связной монологической речи в качестве задания ребенок может составлять предложения по картинке.

Монологическая и диалогическая речь формируется в тесной взаимосвязи благодаря чему, осуществляется перенос усвоенных речевых конструкций. Однако у детей с нарушением слуха данного самостоятельного переноса не происходит, что обуславливает необходимость целенаправленной работы. Работа с аудиовизуальным комплексом начинается с последовательной демонстрации иллюстраций, сопровождаемая соответствующим речевым материалом, который предъявляется в зависимости от возможностей детей на слух или слухо–зрительно. После чего речевой материал воспроизводится совместно, самостоятельно по памяти, по цепочке и т.д. После усвоения речевого материала, проводится разыгрывание сюжета по ролям. Использование аудиовизуального комплекса в коррекционной работе способствует закреплению и активному использованию речевых моделей.

На заключительном этапе, для закрепления навыков связной монологической речи, используется составление описательного рассказа предмета по плану: с опорой на наглядный план; с опорой на вопросы; с опорой на таблички.

В ходе формирующего эксперимента разработанный комплекс был апробирован. Экспериментальную группу составили 4 воспитанника с нарушением слуха старшего дошкольного возраста.

Цель экспериментального исследования – апробировать и изучить эффективность разработанного методического комплекса направленного на формирование связной монологической речи у детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста.

Предварительно была проведена диагностическая работа с целью выявления актуального уровня сформированности связной монологической речи, в результате которой было установлено, что у 3х испытуемых средний уровень сформированности монологической речи, 1н имеет низкий уровень.

Коррекционно-развивающая работа длилась 2 месяца. По истечению нами был проведен контрольный срез, который показал, что уровневого изменения за данный период времени не произошло, т.е. каждый ребенок остался на своем уровне. Качественный анализ полученных данных показал, что значительно расширился словарный запас по пройденным лексическим темам. Дети стали чаще употреблять такие части речи как прилагательные, наречия, предлоги. Уменьшилось количество аграмматизмов в речи.

Изменился характер предложений. Так на начало эксперимента испытуемые в основном строили простые нераспространенные или малораспространенные предложения, то по результатам коррекционной работы появились простые предложения, распространенные дополнениями и обстоятельствами.

Рассказы по сюжетной картине стали более последовательными и связными. Так, в начале описания сюжетной картины дети стали активно использовать речевые шаблоны типа «На рынке я вижу...», «Я вижу...», «Здесь нарисована...». В рассказах отмечается не просто перечисление изображенных предметов, а попытка установить отношения между предметами.

Описательный рассказ предмета испытуемые с низким уровнем составляют с опорой на картинный план и вопросы. Для детей с нарушением слуха со средним уровнем достаточно одной опоры: или вопросы или картинный план. Предложения простые распространенные.

Рассказы, составленные по серии сюжетных, картин имеют цепную структуру. В качестве средств связи дети использовали местоимения и наречия, а так же лексические повторы.

Полученные данные позволяют нам сделать выводы об эффективности использования разработанного комплекса для формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Выводы. Использование дифференцированного подхода в коррекционной работе по формированию связной монологической речи детей с нарушением слуха оказывается достаточно эффективным.

Адаптированный и модифицированный материал, выраженный в разноуровневых текстах, упражнениях, соответствующий слухоречевым возможностям, способствует развитию связной монологической речи детей с нарушением слуха.

Библиография

1. **Безрукова, В.С.** Основы духовной культуры. Энциклопедия словарь педагога / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: ГУО ВПО УГТУ–УПИ, 2000. – 937с.
2. **Бельтюков, В.И.** Чтение с губ. М. «Педагогика», 1970. – 184с.
3. **Боскис, Р.М.** Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис ; Ин–т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – М. : Советский спорт, 2004. – 303 с.
4. **Венгер, А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И.** Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М.: Просвещение, 1972. – 143с.
5. **Глухов, В.П.** Методика формирования навыков связанных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебно–методическое пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов / В.П. Глухов. – Изд. 2–е, испр. и доп. – М.: В. Секачев, 2014. – 232с.
6. **Головчиц, Л.А.** Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр В ЛАДОС, 2001. – 304 с.
7. **Исенина, Е.И.** Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – 80 с.
8. **Лемех, Е.А.** Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е.А. Лемех // Специальная адукацыя. – 2015. – №3. – С.19 – 25.
9. **Обухова, Т.И.** Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением слуха : учеб.–метод. Пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Т. И. Обухова. – Минск :Адукацыя і выхаванне, 2011. – 184с.
10. **Рау, Ф. Ф** Устная речь глухих. М., «Педагогика», 1973. – 304 с.
11. **Речицкая, Е.Г., Пархалина, Е.В.** Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе / Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина. – М.: Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
12. **Словарь** иностранных слов. – 12–е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 1985. – 608с.

References

1. **Bezrukova, V.S.** Fundamentals of spiritual culture. Encyclopedia teacher dictionary / VS. Bezrukov. – Ekaterinburg: GUO VPO USTU–UPI, 2000. – 937s. [in Russia].
2. **Beltyukov, V.I.** Reading from the lips. M. "Pedagogy", 1970. – 184p. [in Russia].
3. **Boskis, R.M.** Deaf and hearing impaired children / R.M. Boskis; Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education. – M.: Soviet Sport, 2004. – 303 p. [in Russia].
4. **Wenger, A. A., Vygodskaya G. L., Leonard E. I.** Selection of children in special preschool institutions. – M. : Enlightenment, 1972. – 143p. [in Russia].
5. **Glukhov, V.P.** The method of forming the skills of connected statements in preschoolers with general speech underdevelopment: a teaching aid for students of pedagogical and humanitarian universities and practicing speech therapists / V.P. Deaf. – Edition 2, revised and supplemented. – M. : V. Sekachev, 2014. – 232p. [in Russia].
6. **Golovchits, LA** Preschool education: The education and training of preschool children with hearing impairment: A manual for students of higher educational institutions. – M. :

Humanitarian Publishing Center In LADOS, 2001. – 304 p. [in Russia].
7. Isenina, E.I. Parents about the mental development and behavior of deaf children in the first years of life. – М.: ОАО ИГ Progress, 1999. – 80 p. [in Russia].
8. Lemekh, E.A. Specificity of ways to differentiate the educational process for children with severe multiple disorders / Ye.A. Plowshare // Special Education. – 2015. – №3. – P.19 – 25.[in Belarus].
9. Obukhova, T.I. Education and training of children of preschool age with hearing impairment: a teaching aid for teachers of institutions of preschool education / T. I. Obukhova. – Minsk: Education and upbringing, 2011. – 184p. [in Belarus]
10. Pay, F. F. Oral speech of the deaf. М., "Pedagogy", 1973. – 304p. [in Russia].
11. Rechitskaya, E.G., Parkhalina, E.V. Readiness of hearing impaired preschoolers for schooling / E.G. Rechitskaya, E.V. Parkhalina. – М.: VLADOS Publishing Center, 2000. – 192p. [in Russia].
12. Dictionary of foreign words. – 12th ed., Stereotype. – М.: Russian, 1985. – 608p. [in Russia].

Received 15.10.2018

Accepted 12.11.2018

УДК: 376-056.36(477+438)

DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.19-34

Д. Аксаміт

daksamit@aps.edu.pl

Н.С. Гаврилова

nathalia.gavr@gmail.com

СИСТЕМА НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Відомості про авторів: **Діана Аксаміт**, доктор гуманітарних наук у сфері педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, Польща. У сфері наукових інтересів: проблеми реабілітації осіб з глибокою інтелектуальною неповносправністю, ставлення суспільства до осіб з інтелектуальною неповносправністю, daksamit@aps.edu.pl **Гаврилова Наталія**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з