

Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха

Михаил Л. Симкин ^{a, @}; Ирина А. Мальцева ^b

^a Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

^b Кузбасский центр образования, Россия, г. Кемерово

@ simlogo@mail.ru

Поступила в редакцию 05.03.2020. Принята к печати 25.03.2020.

Аннотация: Рассмотрены теоретические подходы к пониманию связной речи как сложного процесса в психологических и педагогических аспектах. Изучена характеристика связной речи детей с нормальным речевым развитием и ее особенности у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Предметом исследования являются технологии формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха в образовательном учреждении. Цель – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности развития связной речи слабослышащих учащихся начальной школы. Определены и описаны качественные параметры связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Обоснована необходимость проведения работы по повышению качества связной речи детей младшего школьного возраста с учетом специфики дефицитов слухового анализатора. Доказано, что связная речь у рассматриваемой категории детей характеризуется вариативностью нарушений в ее овладении, проявляющихся в различном соотношении семантических и лексико-грамматических ошибок как на уровне предложений, так и на уровне владения разными видами текстовой деятельности. Представлены различные технологии работы по развитию связной речи, в том числе рассказывание по картинкам, самостоятельное придумывание детьми загадок, сказок, рассказов из личного опыта. Экспериментально подтверждена возможность позитивного воздействия на процесс развития связной речи детей младшего школьного возраста с учетом специфики дефицитов слухового анализатора.

Ключевые слова: технологии развития связной речи, дефициты слухового анализатора, семантическая сторона речи, лексико-грамматическая сторона речи, познавательный процесс

Для цитирования: Симкин М. Л., Мальцева И. А. Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 38–46. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-38-46>

Введение

На современном этапе проблема развития связной и адекватной речи у детей, имеющих дефекты различных анализаторов, приобретает особую актуальность. Это обусловлено тем, что связная речь представляет собой ряд сочетающихся по смыслу предложений, обеспечивающий общение и взаимопонимание людей. Овладение навыками развернутой содержательной устной речи имеет основополагающее значение для всестороннего развития личности ребенка и всех его социальных контактов.

Постижение закономерностей употребления слов на практике, возможность выделять, объединять и синтезировать морфемы, находить общие их значения – это условия, которые нужны для пополнения словарного запаса за счет производных слов, усвоения грамматической системы языка, формирования предпосылок правильно построенного орфографического письма, важнейшим принципом которого постоянно был морфологический [1]. Основы речевого развития ребенка закладываются в дошкольном периоде, поэтому речь дошкольников должна быть объектом особенной заботы со стороны взрослых.

Особенности развития связной речи изучались Л. С. Выготским [2], А. М. Леушиной [3], Ф. А. Сохиным [4]

и другими специалистами в области психологии и методики развития речи.

Психическое развитие детей, имеющих нарушения слуха, подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей. При этом следует учитывать точку зрения Н. Ю. Боряковой, которая выделяет следующие закономерности психического развития, характерные для данного вида нарушений функционирования анализаторов [5]. Во-первых, из-за поражения слуха младшего школьника объем внешних воздействий на его слуховые анализаторы очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено. Во-вторых, такой ребенок имеет выраженную упрощенность психической деятельности, его реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Следствием данного процесса, по мнению В. И. Бельтюкова, становится превалирование импрессивной формы речи над экспрессивной [6]. В-третьих, необходимо учитывать тот факт, что у глухих детей практически отсутствуют слуховые ощущения. Это не только влечет за собой сужение круга непосредственно отражаемых свойств и качеств окружающих вещей и явлений, но и чрезвычайно ограничивает возможности опосредованного знания.

Перечисленные закономерности позволяют сосредоточить внимание на специфике использования анализаторов, функционирование которых осуществляется у глухих детей в рамках возрастной нормы (табл. 1). Специфика функционирования психических познавательных процессов глухих и слабослышащих детей приведена в табл. 2.

На основании проведенного анализа мы констатируем, что для овладения произносительной стороной речи младшему школьнику необходимо согласованное взаимодействие нескольких анализаторов: слухового, речеслухового и речедвигательного. Нарушения связной речи у слабослышащих младших школьников в большинстве случаев обусловлены неполноценной деятельностью слухового анализатора [7].

Таким образом, у слабослышащих детей из-за ограничения слуховой функции и дефектов произносительной стороны речи будет снижена коммуникативная и регуляторная деятельность, нарушено развитие всех психических процессов.

Основной задачей развития связной речи в школе для детей с нарушением слуха является формирование навыков изложения своих мыслей, чувств и потребностей в нескольких предложениях, а также навыков построения развернутого монолога обо всем, что происходит в их жизни, т. е. научить создавать текст, высказывание. Знание и учет всех принципов работы с ребенком, имеющим нарушения слуха, помогут учителям правильно и более целенаправленно построить систему работы по развитию связной речи младших школьников в условиях образовательной организации.

Табл. 1. Специфика функционирования анализаторов при работе с детьми с нарушением слуха

Tab. 1. Specifics of analyzer functioning in hearing-impaired children

Анализатор, обеспечивающий возникновение ощущений	Организация взаимодействия с ребенком
Зрительный	развитие зрительной наблюдательности, которая обеспечивает ориентировку в окружающем мире и осознание происходящих в нем изменений [7]
Рецепторы, расположенные на поверхности кожи и других органов и реагирующие на колебания звуковых волн и вибрирующих тел (вибрационные ощущения)	использование ритмопедии и специальных упражнений, способствующих дифференциации предметов окружающей среды. Использование аппликационной лепки (заполнение рельефного рисунка пластилином)
Кинестетические ощущения как сенсорный синтез (интеграция) первичных рецепций различных модальностей	замещение слуховых образов слов кинестетическими (так же как звуки речи (фонемы) замещаются артикулами). Чем чаще ребенок правильно повторяет речевые движения, тем отчетливее становится кинестетический образ звука, тем легче он воспроизводит его [8]
Тактильный (осязательные ощущения)	познание свойств предметов: величина, форма, свойства материала, из которого они состоят (твердость, мягкость, вязкость, шероховатость и др.). Сортировка мелких предметов (камешки, пуговицы, желуди, бусинки, фишки, ракушки), разных по величине, форме, материалу [9]

Табл. 2. Особенности функционирования психических познавательных процессов у младших школьников с нарушением слуха

Tab. 2. Cognitive processes in primary school hearing-impaired children

Познавательный процесс	Особенность функционирования
Зрительное восприятие	выделение максимально возможного количества предметов и лиц при описании предметных простых картинок и более сложных сюжетных картин, чувствительность к деталям. Недостаточность обобщенности восприятия [10]
Зрительное представление	образы представлений обобщены, слишком индивидуализированы. Отражают объект, прежде всего, в его особенностях, частных признаках, отдельных свойствах и качествах [11]
Зрительная память	более легко и прочно запоминаются слова – наименования зрительно воспринимаемых предметов, чем наименования звуковых явлений. Дословное воспроизведение содержания словесного текста
Образная память	зрительные образы представляют собой своеобразную систему, компенсирующую в той или иной мере картину мира [12]
Мышление	в едином аналитико-синтетическом процессе анализ преобладает над синтезом
Внимание	доминантный характер приобретают зрительные раздражители. Отсутствующие звуковые раздражители, в том числе и звучащая речь, не могут вызывать и поддерживать внимание, даже если ребенок владеет чтением с губ, но в данный момент не смотрит на руководителя [13]
Речь	наличие замены близких по звучанию фонем. Опускаются недослышанные безударные слоги и части слова. В связи с малым языковым опытом ограничен словарный запас, наблюдаются предметно-ситуативные замены слов. Наличие аграмматизмов [14]

Методы и материалы

Проведенный теоретический анализ позволил нам сформулировать проблему исследования: каковы возможности развития связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха в условиях образовательной организации.

Исследование проходило на базе Кемеровского областного центра образования (г. Кемерово). Выборку составили 24 ребенка младшего школьного возраста с нарушениями слуха различной степени. Дети были разделены на группы: контрольную и экспериментальную – по 12 человек. Также были обследованы 24 ребенка без нарушения слуха. При комплектовании групп учитывались степень нарушения слуха и логопедическое заключение (системное недоразвитие речи тяжелой, средней, легкой степени тяжести).

Констатирующий эксперимент состоял в подборе соответствующей диагностической методики. Были выявлены уровни развития связной речи у детей младшего школьного возраста, выполнен количественный и качественный анализ полученных нами данных. Для формирующего эксперимента была разработана и внедрена программа по развитию связной речи младших школьников. Заключительным этапом экспериментальной работы послужило проведение контрольного среза, который проиллюстрировал динамику уровня развития связной речи у младших школьников, было проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, проанализированы результаты экспериментальной работы.

Для изучения состояния связной речи у младших школьников были использованы следующие методы:

- 1) анализ медико-педагогической документации;
- 2) наблюдение за школьниками в процессе предметно-практической, учебной деятельности;
- 3) исследование развития связной речи с использованием серии заданий.

Обследование было организовано на основе методики В. П. Глухова [15]. Для комплексного исследования связной речи по указанным критериям мы применили серии заданий, включающие:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически;
- пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа из личного опыта;
- составление рассказа-описания.

Характеристика предлагаемых заданий и система оценивания

Этап конструирующего эксперимента мы проводили в условиях индивидуального обследования детей. Анализ результативности выполнения заданий представлен в табл. 3.

Табл. 3. Уровневые характеристики результативности выполнения заданий

Tab. 3. Level characteristics of task performance

Уровень результативности	Анализ результата	Оценка, балл
<i>Задание 1</i>		
Высокий	полный ответ в виде правильно построенной грамматической фразы, которая содержит точное предметное содержание картинки	4
Средний	в ответе присутствуют длительные паузы, ребенок затрудняется в выборе подходящего по смыслу слова	3
Недостаточный	имеются незначительные недостатки в информативности ответа и наличие лексико-грамматических ошибок. Ребенок сам составляет высказывание	2
Низкий	фраза-высказывание отражает суть картинки, но составлена с помощью наводящего вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие	1
Задание выполнено неадекватно	ребенок не справился с заданием с помощью педагога	0
<i>Задание 2</i>		
Высокий	ребенок полностью справляется с заданием. Фраза характеризуется информативностью и логичностью, не содержит грамматических ошибок	4
Средний	фраза характеризуется смысловой целостностью, отмечаются незначительные грамматические ошибки	3
Недостаточный	отмечается своеобразие фразовой речи (однообразие используемых средств, грамматические ошибки). Фраза составлена по 2 картинкам. При помощи педагога ребенок самостоятельно завершает фразу	2
Низкий	ребенок упрощает фразу, либо заменяет ее набором отдельных слов	1
Задание выполнено неадекватно	ребенок не приступил к выполнению задания	0
<i>Задание 3</i>		
Высокий	пересказ составлен без помощи педагога, в содержании текста прослеживается смысловая целостность	4

Уровень результативности	Анализ результата	Оценка, балл
Средний	пересказ составлен с помощью наводящих вопросов. Последовательность текста передана полностью, присутствуют незначительные пропуски смысловых звеньев	3
Недостаточный	в пересказе не прослеживается смысловая логика. Отмечается пропуск отдельных фрагментов либо отсутствует целый фрагмент текста	2
Низкий	пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена	1
Задание выполнено неадекватно	отсутствие пересказа	0
<i>Задние 4</i>		
Высокий	рассказ отличается связностью, составлен самостоятельно и полностью соответствует изображению	4
Средний	рассказ составлен с незначительной помощью педагога, текст в полной мере соответствует изображению	3
Недостаточный	рассказ составлен с помощью вопросов, присутствует искажение смысла текста	2
Низкий	рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность нарушена, пропущено большее количество смысловых звеньев	1
Задание выполнено неадекватно	отсутствие пересказа	0
<i>Задание 5</i>		
Высокий	при составлении рассказа дети пользуются описательно-повествовательной речью	4
Средний	рассказ информативен, составлен в соответствии с вопросами педагога	3
Недостаточный	низкая информативность текста, паузы по тексту	2
Низкий	при составлении рассказа дети пользуются обиходно-бытовой речью, нуждаются в наводящих вопросах со стороны педагога	1
Задание выполнено неадекватно	ребенок испытывает трудности в языковой реализации замысла	0
<i>Задание 6</i>		
Высокий	полный ответ в виде правильно построенной грамматической фразы, которая содержит точное предметное содержание картинки	4
Средний	рассказ-описание информативен, структурирован, в нем отражена основная часть свойств и качеств предмета	3
Недостаточный	рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих вопросов, низкая информированность	2
Низкий	необходимость в стимулирующей помощи, дети перечисляют некоторые признаки предмета в произвольной последовательности, в рассказе наблюдаются смысловые повторы	1
Задание выполнено неадекватно	рассказ-описание не составлен	0

Задание 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам. Цель – оценка умений школьников с системным недоразвитием речи составлять целостное высказывание по отдельным картинкам на уровне фразы. Для организации исследования нами были использованы следующие иллюстрации (картинки): мальчик читает книгу; девочка моет посуду; мальчик катается на санках; мальчик ловит рыбу. Исследование проводилось в индивидуальной форме. При демонстрации каждой иллюстрации мы задавали ребенку вопрос-инструкцию: Скажи, что (кто) это? Что он (она) делает?

Задание 2. Составление предложения по трем отдельным картинкам. Цель – оценка умений школьников с системным недоразвитием речи составлять предложения по трем отдельным картинкам, тематически связанным между собой. Исследование проводилось в индивидуальной форме. Школьнику предлагали задание, в котором нужно дать название изображению трех разных предметов на картинке,

а затем составить предложение так, чтобы в нем шла речь обо всех предметах.

Задание 3. Пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого литературного текста. Цель – оценка навыков школьников с системным недоразвитием речи воспроизведения знакомого литературного текста. Для реализации цели данного задания мы прочитали ребенку один и тот же текст два раза, но перед повторным прочтением ставилась установка на последующее составление рассказа. При анализе составленного пересказа обращалось внимание на целостность передачи содержания текста, а именно: наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Задние 4. Составление рассказа по серии сюжетных картин, последовательно связанных между собой. Цель – оценка навыков школьников с системным недоразвитием

речи составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок. Детям было предложено составить рассказ по трем сюжетным картинкам. Мы разложили перед ребенком иллюстрации. После того, как он внимательно рассмотрел каждое изображение, мы просили его составить рассказ по предложенным картинкам.

Задание 5. Составление рассказа на основе личного опыта. Цель – оценка умений школьников с системным недоразвитием речи составлять связный рассказ, основываясь на личном опыте. Ребенку предлагалось рассказать о каком-либо событии из своей жизни. При анализе рассказа обращалось внимание на соблюдение логической последовательности изложения, наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Задание 6. Составление рассказа-описания. Цель – оценка умений школьников с системным недоразвитием речи составлять связный рассказ-описание на основе предложенной наглядной схемы. Мы предложили детям составить рассказ-описание о любимом фрукте. Важно познакомить ребенка с каждым обозначением на схеме, которая поможет составить рассказ. Алгоритм используемой схемы: название фрукта, где растет, какой имеет размер, цвет, форму, вкус.

Уровень развития связной речи у младших школьников был определен на основании суммы баллов по результатам выполнения всех заданий:

19–24 – высокий уровень развития связной речи;

13–18 – средний уровень развития связной речи;

7–12 – недостаточный уровень развития связной речи;

0–6 – низкий уровень речевого развития.

Высокий уровень речевого развития определяется умением составлять высказывание на уровне предложения по отдельным ситуационным картинкам; составлять фразу по трем отдельным картинкам, тематически связанным между собой; пересказывать простой по структуре и небольшой по объему знакомый литературный текст; связно составлять рассказ по серии сюжетных иллюстраций, связанных между собой последовательно; составлять связный рассказ, опираясь на личный опыт; составлять рассказ-описание, опираясь на предложенную схему.

Достаточный уровень развития связной речи младших школьников с нарушением и с системным недоразвитием речи допускает наличие длительных пауз с целью поиска подходящего слова в процессе составления предложений по картинкам; наличие отдельных недостатков при построении фразы, логичной по смыслу, и той, что соответствует действительной предметной ситуации в процессе составления предложений по трем отдельным картинкам, тематически связанным между собой; составление простого по структуре и небольшого по объему пересказа знакомого детям литературного текста с педагогической помощью (стимулирующие вопросы, побуждения), при этом целиком передается содержание текста; составление связного грамотного рассказа по серии тематических сюжетных иллюстраций, которые связаны между собой последовательно с некоторой помощью педагога (указание

на картинку, стимулирующие вопросы), но почти при полном отражении сути содержания картинок; составление рассказа, основанного на личном опыте, с использованием наводящих вопросов, большая часть фрагментов рассказа представляет информативные, связные высказывания; составление в целом информативного рассказа-описания по наглядной, поэтапной схеме, отличающегося лексической завершенностью, а также отражением большей части основных качеств и свойств предмета.

Средний уровень речевого развития определяется наличием недостатков лексико-грамматической информативности и структурирования фразы при выполнении большинства (или всех) вариантов задания в процессе составления предложений по отдельным тематическим ситуационным изображениям или составлению фразы-высказывания с использованием дополнительного вопроса, который указывал на выполненное субъектом действий; составление предложений на основе содержания только двух (а не трех, как было в задании) картинок, связанных тематически, с использованием педагогической помощи (акцент на пропуск) у ребенка получается составить адекватное по сюжету и содержанию высказывание; составление рассказа на основе личного опыта с применением наводящих вопросов в ситуации, когда отдельные фрагменты рассказа представляют собой примитивное перечисление действий и предметов, недостаточная информативность рассказа; составление рассказа-описания с использованием наглядной схемы и отдельных наводящих и побуждающих вопросов, недостаточная информативность рассказа, пропуск ряда существенных характеристик предмета.

Низкий уровень речевого развития младших школьников с нарушением слуха характеризуется выполнением некоторых заданий в форме простого перечисления предметов, которые изображены на дидактическом материале, неумением составлять предложения даже с помощью знакомого педагога.

Результаты

На констатирующем этапе эксперимент включал шесть заданий, каждое из которых было направлено на исследование определенных операций, обеспечивающих создание связных речевых высказываний. Оценка высказываний школьников с нарушением слуха и с системным недоразвитием речи была проведена с учетом ошибок, представленных в методической литературе.

На начальном этапе исследования было проведено сравнение показателей связной речи у детей с нарушением слуха контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп. Сравнение проводилось по t-критерию Стьюдента для двух независимых выборок. Критерий предназначен для определения уровня статистической значимости различий средних величин (p). Значимое различие в двух группах будет в случае получения показателя $p < 0,05$.

В результате анализа было выявлено, что у детей с нарушением слуха КГ статистически значимые показатели не превосходят результаты в ЭГ по всем показателям (табл. 4).

Табл. 4. Сравнение показателей связной речи младших школьников в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе исследования**Tab. 4. Coherent speech in the control group vs. the experimental group at the initial stage of the study**

Задание	Среднее значение		t	p
	ЭГ	КГ		
Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	0,91	0,91	0,00	1,00
Составление предложения по трем отдельным ситуационным картинкам, тематически связанным между собой	1,33	1,33	0,00	1,00
Пересказ литературного текста	1,08	0,91	0,15	0,33
Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой	1,33	1,41	0,20	0,73
Составление рассказа на основе личного опыта	1,33	1,33	0,00	1,00
Составление рассказа-описания	1,33	1,25	0,26	0,79
Общий балл	7,33	7,16	0,35	0,85

Анализ выполнения детьми диагностических заданий показал, что связная речь младших школьников с нарушением слуха имеет разный уровень развития и отличается рядом специфических особенностей. Многие школьники вовсе отказывались от выполнения заданий. Часто наблюдались пропуски смысловых звеньев в предложениях. Пересказ характеризовался бедностью и наличием стереотипии в применении лексических значений слов. При высказываниях дети часто использовали бытовые жесты, которые восполняли бедность лексического словаря и недостаточность лексико-грамматических средств языка, отмечались длительные паузы, присутствие смысловой незавершенности, повторение слов или отдельных частей предложений. Никто из младших школьников не смог построить связный рассказ. Рассказ по сюжетным картинкам часто ограничивался простым перечислением изображений на предложенном дидактическом материале. На констатирующем этапе исследования между КГ и ЭГ детей не было выявлено статистически значимых различий.

Формирующий эксперимент представлял собой коррекционно-образовательную деятельность по развитию связной речи 3 раза в неделю продолжительностью 40 минут для младших школьников с нарушением слуха и системным недоразвитием речи, входящих в ЭГ. КГ продолжала обучение связной речи по обычному плану.

Реализация коррекционно-развивающей программы осуществлялась по следующим направлениям:

1. Развитие слухового восприятия и внимания. Внимание ребенка обращается на то, что герои говорят разными голосами. Знакомство с героями осуществляется еще до изучения произведения. В процессе знакомства со сказкой

мы озвучивали ее героев разными голосами, в конце занятия просили ребенка угадать и показать, кто из героев говорит.

2. Развитие импрессивной речи (понимание речи) и экспрессивной речи (речевое высказывание). С целью точного и конкретного понимания текста, с которым знакомили ребенка, любое номинативное слово было подкреплено дидактическим материалом, предметом. Перед знакомым текстом (сказкой) в начале каждой образовательной деятельности было озвучено название предмета, далее мы просили ребенка повторить название. Внимание ребенка обращалось на отдельные признаки этого предмета (цвет, форму, качество). После полноценного знакомства со всеми героями и предметами произведения педагог приступал к рассказу сказки.

3. Формирование грамматического строя речи (умение понимать и применять в своей речи предлоги и союзы). Дети с нарушением слуха и системным недоразвитием речи почти не употребляют предлоги и союзы, потому что чаще всего они не понимают их значения. Чтобы познакомить детей с предлогами, данное направление было включено в реализацию программы. В процессе знакомства младших школьников со сказочным произведением предлоги отрабатывались в игровой форме. Предметы / дидактические пособия принимали определенную позицию (под стул, в домик) в соответствии с текстом произведения.

4. Обучение рассказывать. По окончании формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный срез для выявления динамики уровня развития связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, при этом была использована та же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента.

По итогам сравнения показателей в ЭГ до и после эксперимента мы увидели, что произошел статистически значимое повышение показателей по всем заданиям проведенной методики (табл. 5).

Таким образом, использование коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие связной речи, обеспечило позитивные изменения уровней характеристик речевого развития у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Выдвинутые гипотезы подтвердились:

1) связная речь у младших школьников с нарушением слуха имеет свои особенности и представляет совокупность характеристик;

2) учет специфики функционирования элементов речевой системы слабослышащих детей и комплексный характер использования форм и методов работы обеспечивает развитие связной речи слабослышащих учащихся начальной школы.

Организация и проведение образовательной деятельности с целью развития связной речи у младших школьников ЭГ повлияло на реализацию поставленной цели. При этом младшие школьники с удовольствием принимали участие в процессе обучения. У детей значительно расширился лексический запас, увеличилась речевая активность, речь стала более эмоциональной, они научились самостоятельно описывать предмет.

Табл. 5. Сравнение показателей развития связной речи на начальном и заключительном этапе в экспериментальной группе

Tab. 5. Coherent speech in the control group vs. the experimental group at the initial and final stages of the study

Задание	Среднее значение		t	p
	Начальный этап	Заключительный этап		
Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	0,91	1,66	4,12	0,00
Составление предложения по трем отдельным ситуационным картинкам, тематически связанным между собой	1,33	1,75	3,43	0,01
Пересказ литературного текста	1,08	1,50	3,43	0,01
Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой	1,33	1,66	2,43	0,03
Составление рассказа на основе личного опыта	1,33	1,66	2,43	0,03
Составление рассказа-описания	1,33	2,00	4,12	0,00
Общий балл	7,33	10,250	5,70	0,00

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема развития связной речи у детей с нарушением слуха приобретает все больший интерес и актуальность. Это связано с тем, что младшие школьники с нарушением слуха нуждаются в особых условиях обучения, обеспечивающих коррекцию нарушенных функций. У слабослышащих детей становление речи происходит гораздо позже, нежели у нормально развивающегося ребенка. Дети не реагируют или непостоянно реагируют на свое имя (после 1,5 лет), отмечается отставание в развитии речи (не понимают простые просьбы после 12 месяцев, первые слова появляются позднее 1,5 лет, первые предложения – после 2 лет),

Литература

1. Шафигулина А. Г. Педагогическое сопровождение обучения детей с нарушением слуха на уроках развития речи // Теория и практика образования в современном мире: мат-лы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 20–23 февраля 2012 г.) СПб.: Реноме, 2012. С. 272–274.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4: Детская психология. М.: Книга по требованию, 2013. 432 с.
3. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1941. Т. 35. С. 27–71.
4. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 221 с.
5. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М.: АСТ; Астрель, 2008. 222 с.
6. Бельтюков В. И. Пути исследования механизма речи // Дефектология. 1984. № 3. С. 24–30.
7. Быкова Л. М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. М.: Просвещение, 1989. 143 с.

дети невнимательны, не выполняют просьбы или выполняют их неправильно. В речи ребенка старше 5 лет много аграмматизмов, он пропускает предлоги и слоги в словах, особенно последние, не произносит высокочастотные звуки речи [с], [ц], [х], [ф].

Для овладения произносительной стороной речи необходимо согласованное взаимодействие нескольких анализаторов: слухового, речеслухового и речедвигательного. Нарушения связной речи у слабослышащих младших школьников в большинстве случаев обусловлены неполноценной деятельностью слухового анализатора. Дети с нарушением слуха встречаются трудности в различении и использовании частей речи. В речи неслышащих младших школьников достаточно нарушений при использовании рода, числа, падежа существительного; вида, времени, лица глагола и т. д. Они затрудняются в составлении предложений, в установлении связи между словами в предложении, что влечет за собой ошибки в согласовании и управлении слов.

Состояние связной речи детей с нарушением слуха и системным недоразвитием речи характеризуется наличием смысловых и лексико-грамматических ошибок, высокой степенью выраженности количественных показателей пропусков фрагмента текста, что свидетельствует о нарушении связной речи. Трудность вызвали задания на составление предложения по трем отдельным ситуационным картинкам, тематически связанным между собой, и пересказ литературного текста.

Специально организованная работа, направленная на развитие связной речи младших школьников с нарушением слуха, ориентирована на формирование у детей навыков излагать свои мысли, чувства, желания в нескольких предложениях, а также строить развернутый монолог обо всем, что происходит в их жизни. Применение коррекционно-развивающей программы обеспечивает повышение уровня связной речи, формирует правильное понимание и выражение своих мыслей. В процессе занятий младшие школьники обогащают свой опыт в части составления предложений. Положительная динамика наблюдается в следующих показателях: умение образовывать развернутые высказывания, составлять описательные рассказы. У детей прослеживается увеличение лексического словаря, они научились излагать свои мысли, проявляя самостоятельность и осознанный интерес.

8. Лебедева И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 4. С. 138–166.
9. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / отв. ред. А. М. Шахнарович. М.: ИНПО, 1993. 183 с.
10. Коровин К. Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе // Дефектология. 2002. № 3. С. 21–24.
11. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М.: Просвещение, 1966. 224 с.
12. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. 1967. Вып. 2. С. 121–130.
13. Домрачева А. В. Особенности диалогической речи слабослышащих младших школьников // Концепт. 2018. № V8. С. 20–25. DOI: 10.24422/MCITO.2018.V8.15631
14. Мальцева И. А., Морозова И. С. Особенности связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Молодой ученый. 2019. № 20. С. 492–493.
15. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием; 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 166 с.

original article

Coherent Speech Development in Primary School Children with Hearing Impairments

Mikhail L. Simkin ^{a,*,}, Irina A. Maltseva ^b^a Kemerovo State University, Kemerovo, Russia^b Kemerovo Regional Education Center, Kemerovo, Russia

* simlogo@mail.ru

Received 05.03.2020. Accepted 25.03.2020.

Abstract: The research featured various theoretical approaches to understanding coherent speech as a complex process in psychological and pedagogical aspects. The article focuses on characteristics of coherent speech in primary school children with normal speech development vs. those with hearing impairment. The subject of the research was the technology of coherent speech development in hearing-impaired primary schoolers. The research objective was to identify, prove, and verify the possibility of developing coherent speech in primary school children with hearing problems. A set of experiments measured and described the qualitative and quantitative parameters of coherent speech in primary school children according to specific auditory analyzer deficits. Coherent speech in hearing-impaired primary school children revealed a variety of speech disorders, which manifested themselves in a different ratio of semantic and lexical and grammatical errors at the sentence and text level. The authors propose several technologies of coherent speech development, including picture-aided storytelling, making riddles, fairy tales, and stories based on personal experience. The research proved that the coherent speech development methods should take into account the specifics of hearing impairments.

Keywords: coherent speech development technology, auditory analyzer deficits, semantic side of speech, lexical-grammatical side of speech, cognitive process

For citation: Simkin M. L., Maltseva I. A. Coherent Speech Development in Primary School Children with Hearing Impairments. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 38–46. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-38-46>

References

1. Shafigullina A. G. The pedagogical support of teaching children with hearing impairments at the lessons of speech development. *Theory and practice of education in the modern world: Proc. Intern. Sci. Conf.*, St. Petersburg, February 20–23, 2012. St. Petersburg: Renome, 2012, 272–274. (In Russ.)
2. Vygotskii L. S. *Collected works. Vol. 4: Child psychology*. Moscow: Kniga po trebovaniuu, 2013, 432. (In Russ.)
3. Leushina A. M. The development of coherent speech in preschoolers. *Uchenye zapiski LGPI im. A. I. Gertsena*, 1941, 35: 27–71. (In Russ.)

4. Sokhin F. A. *Psychological and pedagogical bases of speech development of preschoolers*. Moscow: MPPI; Voronezh: MODEK, 2002, 221. (In Russ.)
5. Boriakova N. Iu. *Pedagogical systems of training and education of children with developmental disabilities*. Moscow: AST; Astrel, 2008, 222. (In Russ.)
6. Beltiukov V. I. Ways to study the mechanism of speech. *Defektologiya*, 1984, (3): 24–30. (In Russ.)
7. Bykova L. M. *The development of coherent speech of deaf primary school students*. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 143. (In Russ.)
8. Lebedeva I. N. Coherent speech: speech in communication and speech in activity. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2011, (4): 138–166. (In Russ.)
9. *The problems of speech development of preschool children and primary school children*, ed. Shakhnarovich A. M. Moscow: INPO, 1993, 183. (In Russ.)
10. Korovin K. G. Methodological foundations of personality formation of a hearing impaired student in the educational process. *Defektologiya*, 2002, (3): 21–24. (In Russ.)
11. Solovev I. M. *Psychology of cognitive activity of normal and abnormal children*. Moscow: Prosveshchenie, 1966, 224. (In Russ.)
12. Levina R. E. Pedagogical issues of speech pathology in children. *Spetsialnaia shkola*, 1967, iss. 2, 121–130. (In Russ.)
13. Domracheva L. V. Features of dialogical speech in junior schoolchildren with impaired hearing. *Koncept*, 2018, (V8): 20–25. (In Russ.) DOI: 10.24422/MCITO.2018.V8.15631
14. Maltseva I. A., Morozova I. S. Features of coherent speech of primary school children with hearing impairments. *Molodoi uchenyi*, 2019, (20): 492–493. (In Russ.)
15. Glukhov V. P. *Formation of coherent speech of preschool children with general speech underdevelopment*, 2nd ed. Moscow: ARKTI, 2004, 166. (In Russ.)