

УДК 376.33
ББК 74.526

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-4-61-72

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОВНЯХ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Н. Феклистова

Аннотация. В данной статье представлена авторская методика педагогической диагностики развития устной речи учащихся с нарушением слуха. Обоснована необходимость разработки и внедрения комплексного, разноуровневого диагностического инструментария. Охарактеризованы задачи, содержание, средства и процедуры педагогической диагностики, определены критерии оценки и интерпретации результатов. Выделены и описаны уровни сформированности компонентов речевой деятельности у учащихся с нарушением слуха на уровнях начального и основного общего образования. Дана обобщенная характеристика особых образовательных потребностей учащихся с нарушением слуха в области речевого развития.

Ключевые слова: нарушение слуха, речевая деятельность, слуховое восприятие, понимание, устная речь, педагогическая диагностика.

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH OF PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT AT THE LEVELS OF PRIMARY AND BASIC GENERAL EDUCATION

S. N. Feklistova

Abstract. The article presents the author's methodology of pedagogical diagnostics of oral speech development of students with hearing impairment. The necessity of development and introduction of complex, multilevel diagnostic tools is grounded. The tasks, content, means and procedures of pedagogical diagnostics are described, criteria of evaluation and interpretation of results are defined. The levels of forming speech activity components in students with hearing impairment at the levels of primary and basic general education are

© Феклистова С. Н., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

singled out and described. A generalized description of the special educational needs of students with hearing impairment in the field of speech development is given.

Keywords: *hearing impairment, speech activity, auditory perception, understanding, oral speech, pedagogical diagnostics.*

Единство диагностики и коррекции – один из базовых принципов специальной педагогики [1; 2; 3]. В контексте современных тенденций развития сурдопедагогики реализация этого принципа приобретает особую актуальность, что связано с качественным изменением состава группы детей с нарушением слуха [2; 4; 5]. Внедрение высокотехнологичных медико-технических средств коррекции – кохлеарных имплантов и цифровых слуховых аппаратов – обеспечивает более высокий уровень компенсации нарушения физического слуха и, следовательно, благоприятные условия для развития функциональных слуховых возможностей и активной речи детей. При своевременно начатой и адекватно организованной коррекционной работе, основанной на выявлении и учете актуального уровня развития ребенка, значительно повышается потенциал слухоречевого и познавательного развития детей с нарушением слуха [3; 6].

Следует указать на характерное для современного этапа изменение оснований дифференциации обучения детей с нарушением слуха. Одним из ведущих критериев, определяющих выбор специальных образовательных условий для конкретного ребенка, становится критерий «особые образовательные потребности» (далее – ООП) [2; 7]. В контексте нашего исследования важным является выявление и учет ООП детей с нарушением слуха в области развития устной речи как ведущего фактора их социализации.

Охарактеризованные выше факторы обуславливают необходимость внесения коррективов в методику педагогической диагностики развития устной речи данной категории детей.

Как известно, изучение и формирование любого вида деятельности основано на определении ее структурных компонентов.

При выполнении исследования мы руководствуемся положениями теории речевой деятельности, разработанной в трудах А. А. Леонтьева и его последователей [8; 9], и в соответствии с этим выделяем в качестве основных компонентов, подлежащих изучению и оценке, триаду «слуховое восприятие – понимание – продуцирование (активная речь)». Анализ используемого в настоящее время инструментария педагогической диагностики развития детей с нарушением слуха свидетельствует об отсутствии комплексного подхода при оценке развития устной речи, сепаративной оценке составляющих речевую деятельность компонентов [10; 11]. При этом из поля зрения педагогической диагностики выпадает такой значимый критерий, как понимание воспринятого. В ряде случаев отмечается необоснованная, на наш взгляд, идентификация процессов восприятия и понимания речи: «слышит – значит понимает» (а эти показатели не всегда коррелируют даже в условиях нормотипичного развития). Необходимо учитывать, что способность к слуховой дифференциации речевых единиц разной степени сложности не означает автоматической адекватной смысловой обработки и интерпретации воспринятого речевого сообщения. Действительно, современные средства слухопротезирования обеспечивают достаточно высокий уровень физического слуха. Однако базой речевого развития выступают не физические («Я слышу»), а функциональные («Я слышу и понимаю») слуховые возможности. В психолингвистических исследованиях используется термин «смысловое восприятие», который трактуется как процесс приема и осмысления, результирующегося в понимании (или непонимании) речевого сообщения [9]. С учетом задач нашего исследования счита-

ем целесообразным реализацию комплексного подхода при разработке авторской методики педагогической диагностики устной речи детей с нарушением слуха (далее – авторская методика) [12].

При разработке авторской методики мы учитывали положения Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой о специфике педагогического обследования, заключающегося в иных, по сравнению с психологическим, целях, содержании, используемых инструментах, вариантах интерпретации результатов [1]. Как отмечают ученые, приоритетной задачей педагогической диагностики является изучение уровня сформированности у ребенка основных линий развития, ведущего и типичного видов деятельности. В качестве инструментария используются не стандартизированные методики, а дидактический материал, ориентированный на основные разделы учебной программы. Такой подход позволяет выявить актуальный уровень владения ребенком той или иной группой умений и навыков, определить «дефициты», реальные возможности и потенциал овладения определенным видом деятельности. Результаты становятся основой для планирования процесса обучения и коррекционной работы.

Методологическими основаниями разработки авторской методики выступили положения системного, текстоцентрического, онтогенетического и компетентностного подходов.

Как отмечал Н. И. Жинкин, «необходимо найти такие методические приемы и средства, которые позволили бы подойти к изучению речевого механизма разносторонне и вместе с тем концентрированно, так, чтобы обследовать его самые существенные звенья» [13, с. 135]. Экстраполируя эту позицию в научное поле нашего исследования, можно говорить о необходимости и целесообразности разработки комплексной авторской методики, позволяющей: 1) исследовать компоненты речевой деятельности как единой системы; 2) изучить сформированность языковых средств; 3) оценить способность реализа-

ции слухоречевых умений в разных формах связной речи.

Структура авторской методики представлена тремя блоками, которые определены с учетом основных компонентов речевой деятельности: слуховое восприятие; понимание; активная речь. Каждый из блоков имеет определенные цель, содержание, процедуру реализации и критерии оценки.

Определяя содержание педагогической диагностики, мы учитывали один из ведущих целевых ориентиров основного общего образования – необходимость формирования у учащихся текстовой компетентности, которая признана одной из ключевых, определяющих успешность овладения содержанием образования. Задачи, содержание заданий, технология предъявления и критерии оценки результатов в рамках каждого блока дифференцированы для разных уровней образования, что обусловлено закономерностями овладения учащимися текстовой компетентностью. Так, согласно возрастнo-нормативным показателям, на этапах дошкольного и начального образования происходит овладение детьми текстовыми умениями, которые закладывают основу и составляют предпосылки для овладения текстовой компетентностью на последующих ступенях общего образования. Овладение собственно текстовой компетентностью осуществляется на этапе основного общего образования.

Охарактеризуем дидактический потенциал текста как средства педагогической диагностики развития устной речи детей с нарушением слуха.

1. Традиционный подход в диагностике развития слухового восприятия предусматривает выявление умений ребенка дифференцировать на слух речевые единицы разной степени сложности (слова, фразы), как правило, в условиях закрытого выбора. Это позволяет оценить точность сформированности слуховых образов ребенка с нарушением слуха при изолированном предъявлении той или иной речевой единицы. Такой подход является целесообраз-

ным на этапах формирования «банка» слуховых образов и представлений ребенка с нарушением слуха, когда происходит образование эталонов, с которыми в последующем будет сличаться воспринимаемый речевой материал. Однако в условиях повседневной речевой практики человек воспринимает речевые единицы в структуре более сложных связанных высказываний, при этом на точность восприятия оказывают влияние разные факторы: акустические условия (фоновый шум, просодические характеристики речи и др.), нормы произношения (например, слитное произношение предлога с последующим словом), фонетическая близость речевых единиц («три ветки» – «креветки») и др. При этом успешность слухового восприятия часто оказывается ниже, чем в условиях различения в ситуации закрытого выбора. Следует также учитывать, что качество восприятия текста как целого обеспечивают не только умения дифференцировать составляющие речевые единицы, но и способность к прогнозированию, восстановлению недостаточно точно воспринятой речевой информации с опорой на контекст. Кроме того, факторами, влияющими на успешность восприятия текста детьми с нарушением слуха, выступают особенности их речевой памяти, определяющие объем восприятия, а также характерное для некоторых детей с кохлеарными имплантами нарушение скорости восприятия речи. Анализ результатов восприятия связной речи позволяет оценить «слуховые ошибки» детей, определить их возможные причины.

Мы не считаем необходимым исключение традиционных заданий, поскольку использование «закрытых списков» слов и фраз дает возможность выявить качество первоначально сформированных у ученика слуховых образов. В то же время целесообразным, на наш взгляд, является формирование разноуровневых списков, меру сложности которых определяют объем предъявляемого ученику речевого материала и степень его акустической близости. Это позволит выявить степень точности

слуховой дифференциации речевых единиц и определить особые образовательные потребности конкретного ученика в области слухового восприятия.

2. Диагностика понимания предусматривает выявление умений производить фактуальный (основанный на фактологическом анализе речевого материала) и смысловой (требующий установления логических связей и формулировки выводов) анализ речевого сообщения. Важно учитывать, что понимание содержания отдельных фраз не обеспечивает адекватную смысловую интерпретацию текста. Как подчеркивается в исследованиях В. К. Воробевой, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, понимание текста обеспечивается за счет выделения в нем ключевых смысловых точек, позволяющих воссоздать целостный образ [8; 9; 13; 14]. Включение текста как средства диагностики дает возможность определить уровень понимания: на уровне отдельных слов, предложений, сложного синтаксического целого и текста.

3. Изучение состояния активной речи ребенка с нарушением слуха также целесообразно в рамках «текстовой парадигмы». На материале воспринятого ребенком текста осуществляется оценка умений репродуктивного характера. С учетом личного опыта и интересов ребенка планируются задания для изучения продуктивных высказываний. Изучение и оценка лексической и грамматической сторон речи проводится с позиции реализации соответствующих умений в реальной речевой практике.

В структуре авторской методики выделено два этапа: 1) при переходе с уровня дошкольного на уровень начального образования; 2) на уровне основного общего образования.

Результатами педагогической диагностики выступают определение уровней сформированности компонентов речевой деятельности и характеристика особых образовательных потребностей учащихся с нарушением слуха в области развития устной речи.

Методика педагогической диагностики развития устной речи детей с нарушением слуха при переходе с этапа дошкольного на этап начального образования

Цель заданий блока «Слуховое восприятие» – оценить функциональные возможности восприятия на слух речевых единиц разной степени сложности (слов, фраз). В структуру блока включено четыре задания: 1) восприятие слов; 2) восприятие предложений; 3) восприятие предложений с постепенным наращиванием; 4) восприятие слов и фраз на фоне нерезко выраженных шумовых помех.

Первое и второе задания представлены в трех уровнях сложности, которые определяются количеством речевых единиц (слов, предложений) и степенью их акустической близости. Это способствует реализации одного из ведущих принципов слуховой работы: переход от «грубых» дифференцировок к «тонким».

Третье задание связано не только с изучением возможности слуховой дифференциации, но и с определением объема слуховой памяти ученика, влияющим на результативность восприятия связных высказываний. Данное задание является базой для пропедевтики сложностей, которые могут возникнуть у ребенка с нарушением слуха в процессе обучения: часто трудности восприятия речевых высказываний связываются с недостаточно развитой возможностью дифференцировать элементы речи, в то время как причиной являются особенности слухоречевой памяти (невозможность «удержания» в памяти речевого отрезка определенной длины). Точное определение причин позволяет сформулировать адекватные задачи коррекционной работы.

Целесообразность включения четвертого задания обусловлена необходимостью выявления способности воспринимать речь в условиях естественного шума. По данным И. В. Королёвой, оптимальным отношением шум / речь для детей с наруше-

нием слуха составляет +30дБ (уровень шума не должен превышать уровень шепотной речи) [4]. Этот показатель мы учитывали при конструировании задания. Стимульным материалом выступают речевые единицы, предусмотренные в первом и втором заданиях, что позволяет определить разницу в успешности восприятия учеником с нарушением слуха речи в разных акустических условиях.

Критерии оценки заданий блока «Слуховое восприятие»: объем восприятия; степень сложности воспринимаемых речевых единиц; уровень сформированности слуховых представлений; ведущий способ восприятия; акустические условия.

Задача блока «Понимание» – выявление умений смысловой обработки и интерпретации речевой информации. Стимульным материалом выступают сюжетные картинки. Задание предусматривает ответы на вопросы, направленные на выявление умений осуществлять фактуальный и смысловой анализ предложений. Интерпретация результатов осуществляется с учетом выявленного уровня понимания.

Третий блок – «Активная речь» – предусматривает изучение умений монологической и диалогической речи. В соответствии с этим в структуру блока включено два задания: 1) пересказ текста на основе его слухо-зрительного восприятия; 2) ведение диалога.

Критерии оценки при выполнении указанных заданий различны. Так, основным критерием оценки умений монологической речи, с учетом рекомендаций В. К. Воробьевой, А. А. Леонтьева и др., выступает цельность связного высказывания [8; 14]. С позиции технологии реализации задания это требует составления схемы смысловой структуры текста на основе определения семантически необходимых предложений, с которой в последующем сличаются варианты речевой продукции учащихся. Критерии оценки диалогической речи определялись нами с учетом современной трактовки структуры диалога и включали умения: воспринимать и понимать реплику-стимул; формули-

Уровни развития устной речи детей с нарушением слуха на этапе перехода с уровня дошкольного на уровень начального образования

Уровень	Характеристика сформированности компонентов речевой деятельности		
	слуховое восприятие	понимание	активная речь
Оптимальный	Адекватное восприятие на слух 80% и более от общего объема речевого материала, в том числе близкого по акустическим признакам; наличие единичных слуховых ошибок, не искажающих смысл речевых единиц; дифференцированное восприятие речи на уровне фонового шума	На уровне смыслового синтаксического целого с единичными ошибками при установлении логических связей	Достаточно полное воспроизведение программы сообщения с отдельными пропусками речевых единиц, не нарушающими общую цельность рассказа. Умение продолжать и инициировать диалог на знакомую тему, используя вопросно-ответные диалогические единства. Адекватный отбор и использование лексическо-грамматических средств, наличие отдельных грамматических ошибок
Достаточный	Адекватное восприятие на слух от 50 до 79% от общего объема речевого материала; наличие слуховых ошибок при восприятии акустически близкого речевого материала (искажений и замен), пропуски отдельных элементов; трудности при восприятии речи на уровне шумовых помех	Адекватная интерпретация смысла воспринятых речевых высказываний на уровнях фактуального и частично смыслового анализа, наличие ошибок в установлении логических связей	Воспроизведение монологического сообщения с пропуском отдельных смысловых звеньев. Умение отвечать на реплики-стимулы при ведении диалога, наличие трудностей в инициировании диалога на знакомые темы (ограниченный объем – до двух диалогических единств). Преимущественно адекватный отбор и использование лексических средств; наличие аграмматичных предложений
Сниженный	Дифференциация от 30 до 49% от общего объема речевого материала; трудности в различении близкого по звучанию речевого материала; значительное количество слуховых ошибок, влияющих на смысл слов (пропуски, замены «случайного характера» словами, близкими по звучанию; искажения); резкое снижение результативности восприятия на фоне помех	Снижено, доступен лишь частичный фактуальный анализ	Фрагментарное воспроизведение связного сообщения с выраженным нарушением целостности. Наличие значительных трудностей при ведении диалога. Выраженные трудности в отборе и использовании лексико-грамматических средств
Ограниченный	Дифференциация менее 29% от общего объема речевого материала, множественные пропуски и искажения речевых единиц текста; ухудшение результатов восприятия на фоне помех	На уровне отдельных слов	При воспроизведении монологических высказываний – резкое нарушение целостности текста, выражающееся в назывании отдельных речевых элементов. Умение вести диалог не сформировано. Выраженные трудности в отборе и использовании лексико-грамматических средств, использование неадекватных вербальных замен

ровать адекватную по форме и содержанию реплику-реакцию; инициировать общение (формулировать реплики-стимулы).

Нами выделено и охарактеризовано четыре уровня развития устной речи детей с нарушением слуха на этапе перехода с уровня дошкольного на уровень начального образования: оптимальный, достаточный, сниженный и ограниченный (табл. 1).

Выделение указанных уровней необходимо для точной оценки компонентов речевой деятельности учащихся с нарушением слуха и, что важно, определения их взаимосвязи, которая может проявляться по-разному:

- не воспринимает – не понимает – не называет;
- воспринимает с некоторыми искажениями – не понимает – воспроизводит искаженно;
- воспринимает верно – не понимает – не воспроизводит;
- воспринимает усеченно – понимает – воспроизводит с искажением;
- воспринимает верно – не понимает – воспроизводит и т. д.

На основе характеристики уровней развития устной речи учащихся с нарушением слуха на этапе перехода с уровня дошкольного на уровень начального образования нами были спрогнозированы в обобщенном виде их особые образовательные потребности в области развития устной речи, которые заключаются в:

- создании адекватных акустических условий, обеспечивающих точность формируемых слуховых образов;
- овладении умением воспринимать речевую информацию в разных по степени сложности акустических условиях;
- развитии и уточнении слуховых образов разных речевых единиц;
- развитии максимально тонких слуховых дифференцировок (различении речевого материала с выраженной акустической близостью);
- овладении умением восстанавливать неполно или неточно воспринятые речевые единицы с опорой на имеющийся речевой опыт;

- развитию умений смыслового анализа связанных высказываний;

- развитии, коррекции и уточнении словарного запаса;

- формировании и расширении лексических полей слов;

- развитии грамматической стороны речи;

- развитии умений вариативного использовать речевой материал;

- овладении умением программировать связанные высказывания.

Следует подчеркнуть, что уровни проявления указанных ООП могут быть различными и требуют дифференциации с учетом результатов педагогической диагностики конкретного ученика.

Методика педагогической диагностики развития устной речи детей с нарушением слуха на этапе основного общего образования

В основу определения содержания педагогической диагностики развития устной речи учащихся с нарушением слуха на этапе основного общего образования положены данные исследований Н. И. Жинкина, Т. В. Кошечкиной, Н. Ш. Сайфутдиновой и др., свидетельствующие об овладении ребенком в этот период текстовой компетентностью [13; 15; 16]. Актуальным является вопрос о принципах отбора содержания текстов, используемых в процессе педагогической диагностики. Нашей задачей была разработка «экспериментального эталона», который обладает следующими характеристиками: иерархичность предикативной структуры (обеспечивающая цельность текста); связность текста; языковая трафаретность.

Задача блока «Слуховое восприятие» – выявить функциональные возможности учащихся воспринимать на слух текст и составляющие его структурные элементы. Это обусловило целесообразность включения в содержание данного блока, кроме восприятия целостного текста, заданий на дифференциацию составляющих его речевых единиц. Таким образом, предусмотре-

но три задания: 1) восприятие текста; 2) восприятие фраз из текста; 3) восприятие слов из текста.

Первое задание предъявляется в виде слухо-зрительного диктанта. Критерии анализа результатов: объем правильно воспринятого текста (с обязательным учетом точности передачи смысловой структуры); типы «слуховых ошибок» учащихся и прогноз их влияния на передачу смысла.

Задания на восприятие фраз и слов из текста представлены в трех уровнях сложности. Формирование разноуровневых списков фраз осуществлялось с учетом их количества и близости по акустическим признакам (например, усложняет задание включение фраз, отличающихся одним словом). Мера сложности списков слов определялась количеством и степенью их фонетической близости (длина, ритмическая структура, звуковой состав). Использовались следующие критерии оценки результатов: точность восприятия (включая анализ типа «слуховых ошибок»); преобладающий способ восприятия; этап сформированности слуховых представлений.

Задача блока «Понимание» – изучение умений интерпретации содержания текста учащимися. Согласно современным психолингвистическим исследованиям, процесс понимания является комплексным, результирующим разных психических процессов: восприятия, узнавания (сличение с эталонами, хранящимися в памяти), мышления (установление связей и отношений разного уровня сложности). В связи с этим целесообразным считаем сопоставление полученных результатов с данными о выполнении первого блока заданий.

Блок «Понимание» включает задания двух типов: на фактуальный и смысловой анализ текста. Основным критерий оценки – уровень понимания (на уровне отдельных слов, предложений, сложного синтаксического целого и текста) [17].

Задачами блока «Активная речь» выступает изучение связной диалогической и монологической речи учащихся с наруше-

нием слуха. В соответствии с этим в структуру блока включено два задания. Первое задание включает пересказ текста. Основным критерием оценки монологической речи выступает цельность связного высказывания. Второе задание предусматривает ведение диалога. Важным является изучение типа диалогических единств (по классификации А. Г. Зикеева) [6], которые может реализовать ученик с нарушением слуха в своей коммуникативной практике. Содержание используемых в процессе педагогической диагностики диалогов определяется интересами ученика. Поскольку характерными чертами диалогической речи выступают ситуативность, возможности сбой, необходимо заранее определить примерное содержание стимулов, инициирующих возникновение определенного типа диалогических единств.

Критериями оценки диалогической речи учащихся с нарушением слуха на данном этапе, с учетом закономерностей ее развития, выступают следующие умения: воспринимать и понимать реплику собеседника и отвечать на нее; инициировать общение; использовать разные типы диалогических единств.

Выделено четыре уровня слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха на этапе основного общего образования (табл. 2).

ООП детей с нарушением слуха в области развития устной речи на этапе основного общего образования заключаются в:

- учете актуальных возможностей слухового восприятия и создании соответствующих акустических условий в образовательном процессе;
- развитии функциональных слуховых возможностей как базы речевого развития и аппарата контроля качества собственной речи;
- создании условий для осмысления содержания изучаемого материала и понимании контекста;
- коррекции словарного запаса;
- количественном и качественном обогащении словаря;

Таблица 2

**Уровни развития устной речи учащихся с нарушением слуха
на этапе основного общего образования**

Уро- вень	Характеристика сформированности компонентов речевой деятельности		
	слуховое восприятие	понимание	активная речь
Оптимальный	Различение 80% и более от общего объема текста с сохранением предикатов первого порядка; наличие единичных слуховых ошибок, не искажающих понимание; различение более 80% составляющих текст предложений и слов, в том числе близких по звучанию; результативное восприятие на фоне шумовых помех	Понимание содержания текста на уровне смыслового синтаксического целого	Воспроизведение монологического сообщения с полным соблюдением смысловой структуры текста (цельности и связности высказываний). Сформированное умение вести (продолжать и инициировать) диалог на знакомую тему, используя разные типы диалогических единств. Адекватный отбор и использование лексико-грамматических средств
Достаточный	Адекватное восприятие от 50 до 79% от общего объема текста; пропуски единичных предикатов первого порядка при сохранении относительной целостности текста; наличие акустических ошибок (замен), изменяющих смысл речевых единиц текста; пропуски отдельных элементов текста; затруднения в слуховой дифференциации акустически близких речевых единиц текста (предложений, слов)	Понимание содержания текста с незначительными трудностями при выполнении смыслового анализа	Воспроизведение монологического сообщения с пропуском отдельных смысловых звеньев при сохранении связности и целостности. Наличие незначительных трудностей при ведении диалогов на знакомые темы с использованием ограниченных типов диалогических единств. Преимущественно адекватный отбор и использование лексико-грамматических средств
Сниженный	Дифференциация от 30 до 49% от общего объема текста; пропуски предикатов первого порядка, обуславливающие нарушение общей целостности текста; множественные неадекватные замены речевых единиц, значительные пропуски элементов текста	Понимание содержания текста на уровне отдельных предложений	Фрагментарное воспроизведение текста с нарушением связности и целостности. Наличие значительных трудностей при ведении диалога, использование только диалогических единств вопросно-ответного типа. Выраженные трудности в отборе и использовании лексико-грамматических средств
Ограниченный	Слуховое восприятие на слух менее 29% от общего объема текста; множественные пропуски и искажение речевых единиц текста	Понимание на уровне отдельных слов	Резкое нарушение целостности и связности текста при воспроизведении. Несформированное умение вести диалог. Выраженные трудности в использовании лексико-грамматических средств, использование неадекватных вербальных замен

- овладении речевыми умениями и навыками, облегчающими самостоятельное раскрытие значений встречающихся в текстах незнакомых слов (развитии потенциального словарного запаса);

- развитии языковой догадки;

- овладении умением сопоставлять неизвестный речевой материал с известным, осмысливать речевой материал в ином контексте;

- развитии умений выражать смысловые отношения с использованием соответствующих грамматических средств;

- овладении умением адекватно использовать разные типы диалогических единств в процессе общения;

- развитии умения создавать и реализовывать замысел связного сообщения.

Указанные формулировки ООП уточняются в соответствии со спецификой слухоречевого развития конкретного ученика.

Разработанная методика педагогической диагностики развития устной речи позволяет получить комплексную информацию о функциональных слухоречевых возможностях учащихся с нарушением слуха на разных ступенях общего среднего образования; определить специфику сформированности каждого из компонентов речевой деятельности, установить их взаимосвязь; охарактеризовать индивидуальные ООП в области развития устной речи. Результаты диагностики по авторской методике являются основанием для определения и моделирования необходимых конкретному ученику специальных образовательных условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Екжанова Е. А., Стребелева Е. А.* Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью // Дефектология. 2007. № 6. С. 49–60.
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н. Н. Малофеева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с. URL: <https://ikprao.ru/the-concept-of-education-development-of-students-with-disabilities-and-the-limited-possibilities-of-health> (дата обращения: 10.06.2019).
3. *Малофеев Н. Н.* Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 2. С. 3–11.
4. *Королева И. В.* Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации. СПб.: КАРО, 2019. 873 с.
5. *Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л.* Динамическая классификация детей с кохлеарными имплантами – новый инструмент сурдопедагога // Дефектология. 2014. № 2. С. 29–36.
6. *Зикеев А. Г.* Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи. М.: ВЛАДОС, 2014. 431 с.
7. *Лубовский В. И.* Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. № 5. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf (дата обращения: 30.05.2019).
8. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: URSS, 2019. 216 с.
9. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 428 с.
10. *Феклистова С. Н.* Современное состояние педагогической диагностики развития слухового восприятия детей с нарушением слуха // Вестн БДПУ. Сер. 1. 2019. № 2. С. 29–33.

11. Феклистова С. Н. Современное состояние педагогической диагностики развития речи детей с нарушением слуха // Весті БДПУ. Сер. 1. 2019. № 3. С. 6–10.
12. Феклистова С. Н. Методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: статьи XIII междунар. науч.-образоват. конф., Казань, 23 апреля 2019 г. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2019. С. 299–304.
13. Жинкин Н. И. Механизмы речи // Психолингвистика: избр. тр. М.: Лабриинт, 2009. С. 221–287.
14. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: Астрель, 2005. 158 с.
15. Кошечкина Т. В. Формирование текстовой компетенции у учащихся 5–6-х классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2008. 169 с.
16. Сайфутдинова Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным наукам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Сочи, 2000. 156 с.
17. Лурья А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002. 352 с.

REFERENCES

1. Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A. Metodika pedagogicheskogo obsledovaniya rebenka mladshogo doskolnogo vozrasta s umstvennoy nedostatochnostyu. *Defektologiya*. 2007, No. 6, pp. 49–60.
2. Malofeev N. N. (ed.) Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya obuchayushchikhsya s invalidnostyu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya do 2030 g. Moscow: FGBNU “IKP RAO”, 2019. 120 p. Available at: <https://ikprao.ru/the-concept-of-education-development-of-students-with-disabilities-and-the-limited-possibilities-of-health> (accessed: 10.06.2019).
3. Malofeev N. N. Nauchnye dostizheniya otechestvennoy defektologii kak bazis sovremennoy profilakticheskoy, korrektsionnoy i reabilitatsionnoy pomoshchi detyam s narusheniyami razvitiya. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. 2014, No. 2, pp. 3–11.
4. Koroleva I. V. *Reabilitatsiya glukhikh detey i vzroslykh posle kokhlearnoy i stvolomozgovoy implantatsii*. St. Petersburg: KARO, 2019. 873 p.
5. Kukushkina O. I., Goncharova E. L. Dinamicheskaya klassifikatsiya detey s kokhlearnymi implantami – novyy instrument surdopedagoga. *Defektologiya*. 2014, No. 2, pp. 29–36.
6. Zikeev A. G. *Formirovanie i korrektsiya rechevogo razvitiya uchashchikhsya nachalnykh klassov spetsialnykh (korrektsionnykh) obrazovatelnykh uchrezhdeniy na urokakh razvitiya rechi*. Moscow: VLADOS, 2014. 431 p.
7. Lubovskiy V. I. Osobyie obrazovatelnye potrebnosti. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2015. № 5. Available at: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf (accessed: 30.05.2019).
8. Leontiev A. A. *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost*. Moscow: URSS, 2019. 216 p.
9. Zimnyaya I. A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti*. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsialny in-t; Voronezh: NPO “MODEK”, 2001. 428 p.
10. Feklistova S. N. Sovremennoe sostoyanie pedagogicheskoy diagnostiki razvitiya slukhovogo vospriyatiya detey s narusheniem slukha. *Vesti BDPU. Ser. 1*. 2019, No. 2, pp. 29–33.
11. Feklistova S. N. Sovremennoe sostoyanie pedagogicheskoy diagnostiki razvitiya rechi detey s narusheniem slukha. *Vesti BDPU. Ser. 1*. 2019, No. 3, pp. 6–10.

12. Feklistova S. N. Metodika kompleksnoy pedagogicheskoy diagnostiki slukhorechevogo razvitiya uchashchikhsya s narusheniem slukha. In: Aktualnye problemy defektologii i klinicheskoy psikhologii: teoriya i praktika. *Proceedings of the XIII International scientific-practical conference, Kazan, 23.04.2019*. Kazan: Izd-vo Kazanskogo un-ta, 2019. Pp. 299–304.
13. Zhinkin N. I. Mekhanizmy rechi. In: Psikholingvistika. *Selected works*. Moscow: Labriint, 2009. Pp. 221–287.
14. Vorobyeva V. K. *Metodika razvitiya svyaznoy rechi u detey s sistemnym nedorazvitiem rechi*. Moscow: Astrel, 2005. 158 p.
15. Koshechkina T. V. Formirovanie tekstovoy kompetentsii u uchashchikhsya 5–6-kh klassov obshcheobrazovatelnoy shkoly. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2008. 169 p.
16. Sayfutdinova N. Sh. Tekstovaya kompetentsiya kak proektnaya osnova obucheniya shkolnikov gumanitarnym naukam. *PhD dissertation (Education)*. Sochi, 2000. 156 p.
17. Luriya A. R. *Pismo i rech: neyrolingvisticheskie issledovaniya*. Moscow: Akademiya, 2002. 352 p.

Феклистова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института инклюзивного образования по научно-методической работе, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Республика Беларусь

e-mail: feklsv@mail.ru

Feklistova Svetlana N., PhD in Education, Associate Professor, Deputy Director for scientific and methodological work, Institute of Inclusive Education, Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Republic of Belarus

e-mail: feklsv@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.07.2020

The article was received on 11.07.2020