

УДК 811.1/.8(072)
ББК 81.2-9
Д 48

*Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Белорусского государственного университета*

Редакционная коллегия:
И. Ф. Ухванова (отв. ред.), Е. В. Савич, Е. В. Коршук, Е. М. Бразаускаене

Рецензенты:
кандидат филологических наук, доцент О. А. Зинина;
кандидат филологических наук, доцент С. Е. Кунцевич

Д 48

Научное издание

Дискурсный подход в преподавании иностранного языка в
неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения
[Электронный ресурс] / редкол.: И. Ф. Ухванова (отв. ред.) [и др.]. – Минск :
БГУ, 2011. – Режим доступа : www.elib.bsu.by, ограниченный.

ISBN 978-985-518-593-3.

Коллективная монография посвящена теоретическим, методическим и
прикладным вопросам, связанным с внедрением дискурсного подхода в преподавании
иностранного языка в неязыковом вузе и созданию УМК нового поколения.

Адресуется специалистам в области преподавания иностранного языка,
исследователям. Может быть использовано при создании УМК по иностранному языку.

ISBN 978-985-518-593-3 ©

**УДК 811.1/.8(072)
ББК 81.2-9**

БГУ, 2011

АКТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ «СИТУАЦИЯ ОБЩЕНИЯ» В ОБУЧЕНИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ

Обучение иностранному языку в условиях ситуации известно давно и проходит по схеме: на первом месте находится самоцель – освоение языка, на втором месте в качестве условия для достижения этой цели стоит ситуация. Иными словами, идея обучения языку, выступая ведущей, обеспечивается и облегчается в своем достижении через создание учебных ситуаций. В результате становится очевидным следующий факт: языковые навыки обучающихся оказываются сформированными, но остается под вопросом развитие их языкового мышления. Сигналом, позволяющим судить о том, что это так, служит достаточное владение заученными языковыми моделями и практически полная несостоятельность обучающихся как собеседников в свободном общении.

Если при изучении иностранного языка этот недостаток можно восполнить путем организованного общения с его носителями, то на данный путь невозможно рассчитывать при развитии речи в условиях слуховой депривации. Неслышащий ребенок овладевает вербальной коммуникацией преимущественно в период школьного обучения и осуществляется это с использованием методов коррекционной педагогики, по своей процессуальной направленности сходными с теми, которые используются при обучении иностранному языку: от теоретических объяснений, анализа правил и их исключений осуществляется переход к выполнению упражнений с тем, чтобы в конечном итоге развить системные обобщения языка.

Есть основания полагать, что на повестку дня следует ставить формирование языкового сознания у ребенка с нарушением слуха через развитие его умений устанавливать уже непосредственно в процессе урока социальные взаимоотношения с окружающими, что означает практический переход к созданию условий для развития дискурсивной компетенции.

С целью научного обоснования и выявления проблемных мест для приложения коррекционного воздействия идею перевода обучения детей с нарушением слуха языку в плоскость развития их дискурсивных способностей следует проанализировать сквозь призму наличия/отсутствия полноты дискурсивной структуры предмет–субъект–адресат. Незавершенность ее воплощения при остановке лингвистического развития на формировании только языковых обобщений заключается в отсутствии третьего компонента – адресата, в обсуждаемом нами случае с обучением неслышащих – лицо, которое действительно было бы заинтересовано в получении информации в процессе общения и имело бы на ее основе мотивацию к развертыванию речевой или любой другой деятельности, вытекающей из предмета общения. Т. ван Дейк, определяя место дискурса в культуре и фактически развивая суждения М. Бахтина, писал: «Дискурс – это

существенная составляющая социокультурного взаимодействия, характерными чертами которого являются интересы, цели и стили»[2].

Интересы в трактовке ученого соответствуют предметно- смысловой области высказывания, цели – авторской стратегии текстопорождения, а за стилем стоит именно тот адресат, на которого и ориентировано высказывание. Из приведенного определения дискурса видно, что наличие адресата является неперенным условием реализации дискурса. Для сравнения предложим то, как определял жанр М. Бахтин через специфику взаимодействия в его структуре автора, героя и читателя «Жанр... определяется предметом, целью и ситуацией высказывания» [1], где предмет – это герой, цель – это интенция автора, а ситуация – это тот или иной мыслимый адресат, и взятые вкуче три составляющие создают целое жанра. Из кратко проведенного анализа воззрений двух известных ученых на понятие дискурса очевидно, во-первых, полное совпадение двух его признаков компонентов, во-вторых, схождение в едином функциональном назначении наименований его третьего компонента: адресата – в одном случае и ситуации – в другом. Как было показано выше, именно этот третий компонент является недостающим в развитии вербальной компетенции традиционными методами у школьников с нарушением слуха. Очевидной становится необходимость его актуализации со взаимодействующим воссоединением обоих понятий, с тем, чтобы не ограничивать неслышащих заучиванием языковых моделей, а придать их языковому развитию дискурсивный характер и формировать у них умения быть собеседниками в свободном общении.

Восполнить отсутствие третьего компонента дискурса представляется возможным введением нового для сурдопедагогики принципа ситуативно обусловленного обучения, который, как показывает практика, является важнейшим условием развития у ребенка с нарушением слуха вербально-коммуникативных умений. Почему именно так? Потому что в научных представлениях о механизмах речи ситуации общения играют значительно большую роль, чем это может показаться на первый взгляд. Эта роль возрастает до максимально важной при коррекционно-педагогической работе с неслышащими детьми. Важность ее заключается в том, что благодаря принципу ситуативно обусловленного обучения в поведенческий акт самым активным образом вводится социальный контекст с определяющими речевое поведение социальными характеристиками коммуникантов – адресанта и адресата. Это существенным образом меняет коммуникативную деятельность как при порождении речи, так и при ее восприятии. В чем же заключаются эти изменения и что нового они приносят? Принцип ситуативно обусловленного обучения восполняет ту социальную стерильность, которая стала уже привычной при формировании устной речи в условиях слуховой депривации.

Есть еще один весьма важный момент в избранном подходе. Имеется в виду тот экспериментально доказанный факт, что между ситуацией общения и речевым поведением отсутствуют однозначные соответствия. И именно это

отсутствие однозначности реакции на речь собеседника дает неслышащему ребенку возможность поиска и выбора стратегий своего речевого поведения. А коль скоро это так, становится очевидным, что степень сформированности навыков выбора различных стратегий зависит от опыта общения, от дискурсивной/коммуникативной компетенции и в конечном итоге от социального опыта. Именно этот социальный опыт, столь востребованный в условиях слуховой депривации, и формируется в своем первичном виде в конкретных и нужных ребенку ситуациях общения. Такова логическая цепочка пути повышения вербально-образовательной подготовки детей с нарушением слуха и их социализации, т. е. обеспечения того, чтобы процесс их вхождения в общество был как можно более ранним и полным.

От уровня коммуникативного развития школьников с нарушением слуха во многом зависят объем и качество их образования, профессиональная подготовка, конкурентноспособность выпускников на рынке труда, активность приобретения социального опыта для становления жизненной компетенции. Овладение вербальной коммуникацией способно вывести школьника с нарушением слуха за пределы культурно-лингвистического меньшинства и создать возможность усваивать духовную и нравственную культуру общества наравне со слышащими сверстниками, познавать себя и окружающий мир путем речевого взаимодействия с окружающими. Важность решаемых в таком ключе социальных задач несомненна, и их успешность во многом зависит от качества проводимой с неслышащими детьми коррекционно-педагогической работы по совершенствованию их умений общаться с помощью словесной речи.

Анализ системы обучения младших неслышащих школьников языку показывает, что формирование лексико-грамматических обобщений на материале языковых и речевых упражнений не обеспечивает им умений общаться в реальных коммуникативных ситуациях. Вместе с тем каждая речь, служащая средством общения, является не столько комплексом слов как лексических единиц, сколько системой целостных высказываний – синтагм, поэтому для развития языкового мышления важным является не только ввести слово в систему организованных парадигматических понятий, но и ввести его в систему развернутого синтагматического высказывания [8]. Именно в восприятии смысла речи и построении развернутого речевого высказывания и состоит основная проблема ребенка с нарушением слуха, поскольку он, с одной стороны, не всегда понимает сказанное собеседником, с другой – в связи с недоразвитием собственной речи не может подыскивать формы, адекватные исходной мысли: словесно выразить то, что актуально переживает в данной ситуации общения, объяснить причину событий, расспросить собеседника о его мнении, доказать свою позицию. Будучи неспособным умело реализовать свое коммуникативное намерение, ребенок выходит из ситуации. На фоне невысказанности и неясности личностно важного у него развивается не-удовлетворенность, а регулярное опасение быть непонятым приводит, как правило, к снижению или полному затуханию речевой активности. Данные обстоятельства определяют актуальность и

важность целенаправленно формировать у школьников с нарушением слуха умения пользоваться словом не для речи вообще как вида деятельности, а с тем, чтобы реализовать естественную коммуникацию, важную для жизни в социуме и разрешения насущных лично значимых проблем. Такими умениями, связывающими речевую деятельность через языковые знания с деятельностью коммуникативной, являются вербально-коммуникативные. Их вербальный характер следует закрепить в названии потому, что всякий раз в условиях нарушения слуха ведется обработка мысли через пользование словом, что эффективно выливается в диалог только в затрагивающих интересы ребенка ситуациях общения.

Выделение второго признака в данной номинации отражает то, что они направлены на достижение цели общения, которая только в том случае, если она коммуникативна, влияет на поведение или состояние собеседника, вызывая у него определенную физическую, ментальную или эмоциональную реакцию. Всякий раз решенная коммуникативная задача развивает умение и ведет к накоплению опыта общения с адресатом. Это расширяет дискурсивную компетенцию и формирует дискурсивное мышление, благодаря которым прогрессируют интеллектуальные процессы по восприятию-реконструкции смысла речи собеседника, а также осознанному созданию собственных речевых высказываний, характеризующихся целостностью и целевой направленностью, поскольку они нужны ребенку для взаимодействия с собеседником.

Таким образом, вербально-коммуникативные умения представляют собой осознанные коммуникативные действия в условиях конкретной ситуации общения, позволяющие школьнику с нарушением слуха с помощью адекватных языковых средств создавать в диалоге связные и целостные высказывания для выражения своего коммуникативного намерения и достижения значимой для себя цели общения. Следует учитывать, что эти умения у школьников с нарушением слуха не могут приобретаться в процессе непосредственного общения с окружающими или самопроизвольно при изучении лексического материала и осуществлении чтения: для их формирования необходима специально организованная планомерная коррекционно-педагогическая работа, направленная на мотивацию к активной речевой практике, в условиях, максимально приближенных к естественному общению. В качестве методического решения данной задачи выступает идея дискурсивного подхода к развитию вербального общения школьников с нарушением слуха, который возможно осуществить через организацию обучения с опорой на принцип его ситуативной обусловленности.

Коммуникативные системы обучения эффективно используются в современной методике обучения родному и иностранному языкам слышащих учащихся. Однако прямого их переноса на категорию детей со слуховой депривацией, имеющих нарушение механизма восприятия и понимания речи окружающих, быть не может. Если сравнивать изучающих иностранный (второй) язык со школьниками, имеющими нарушение слуха, то по

реализации творческого начала, которое является основной характеристикой умений при создании спонтанных речевых высказываний, очевидным становится его проблемность, поскольку речь идет об освоении родного языка в качестве первого, а значит об отсутствии предшествующего опыта по созданию дискурса с помощью слова. При этом для обеспечения процесса личностно значимого общения очевидна необходимость формировать именно такие вербальные умения. Поэтому обязательный учет речевых и творческих особенностей данной категории школьников, а также мотивирующий характер условий общения для развития у школьника с нарушением слуха коммуникативной функции через слово составляет специфику разрабатываемого принципа ситуативно обусловленного обучения вербальной коммуникации.

Применение данного принципа направлено на то, чтобы знания и система их подачи не являлись абстрактными, а вытекали из жизненных потребностей, психологии ребенка и усваивались в процессе личностно значимого для него взаимодействия, которое может быть по-настоящему осознанным только в конкретных условиях важной для него ситуации.

Раскрытие сущности использования принципа ситуативно обусловленного обучения вербальной коммуникации требовало определения содержания понятия «речевая ситуация», толкование которого является методически важным, поскольку оно указывает направления следования к намеченной цели. Речевые ситуации широко используются в коммуникативно направленном обучении языку, однако, как показывает анализ научных публикаций, в современной науке нет единства в толковании значения данного термина.

В сурдопедагогике «речевая ситуация понимается как совокупность экстралингвистических факторов, при наличии которых осуществляется речевое общение» [5]. В системе обучения незлышащих школьников устной речи учебные речевые ситуации являются промежуточным звеном между языковыми и речевыми упражнениями к творческому использованию высказываний в естественных условиях и, с точки зрения А. Г. Зикеева, «по возможности могут быть мотивированными» [5].

Безусловно, обстановка, время и место, к которым относится высказывание, а также факты реальной действительности помогают незлышащему ребенку понимать значение речи, однако этих условий недостаточно для успешного формирования вербально-коммуникативных умений. Многие ситуации действительности с разворачивающимися на их фоне речевыми действиями, какими бы естественными и реальными они ни были, не выступают как речевые. Так, например, демонстрация предметных и сюжетных картинок по теме «Одежда» и ответы учащихся на вопросы типа: Что надевает мальчик? Какую одежду ты знаешь? – не создают речевой ситуации, поскольку в ней воспроизводится заученный речевой материал, не включаемый в контекст личной деятельности школьника в данный момент.

Создание коммуникативной мотивации – потребности, которая формируется в процессе ориентировки в проблемной ситуации и побуждает

школьников с нарушением слуха участвовать в общении, а также наличие речемыслительной задачи, решение которой стимулирует речевую активность, на наш взгляд, являются важнейшими условиями речевой ситуации. Отличительной особенностью речевой ситуации является и то, что главный акцент в ней ставится на создание системы взаимоотношений между обучаемыми. В речевой ситуации ребенок выступает как истинно действующее лицо, которое не ограничивается просто восприятием сообщения и реакцией на него, а стремится выразить свое отношение к происходящему, оказать воздействие на собеседника.

В отличие от традиционной системы развития связной речи школьников с нарушением слуха данный принцип предлагает принципиально иной путь обучения речевому общению. В условиях ситуативного взаимодействия процессы общения и обучения общению объединяются, совершенствование языковых и речевых умений, а также формирование вербально-коммуникативных умений осуществляется в коммуникативных заданиях, логично вытекающих из своей основы – речевой ситуации. При этом усвоение формы речевых единиц происходит через выполняемые ими речевые функции, что обеспечивает не только понимание системы языка, но и овладение ею с помощью адекватных речевых средств, используемых в конкретных речевых действиях, обусловленных ситуацией общения. Важность создания специальных речевых ситуаций заключается в том, что, с одной стороны, они максимально имитируют естественные, с другой – делают процесс обучения управляемым: отвечают потребностям конкретного урока, его целям и задачам, направленности речевой обработки отобранного материала.

Теоретический анализ различных точек зрения на определение содержания понятия «речевая ситуация» (А. Г. Зикеев, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов и др.) позволил выделить четыре условия, при соблюдении которых учебная ситуация становится речевой, адекватной естественному общению средой для формирования вербально-коммуникативных умений, в которой школьник учится разнообразным способам словесного выражения мысли. Речевой ситуацией является если она:

1) вызывает мотив, потребность общения. Мотив приводит к зарождению мысли (Л. С. Выготский) или замысла высказывания во внутренней речи (А. Р. Лурия), от него зависит выбор из всех возможных ассоциативных связей, стоящих за словом, только тех, которые соответствуют данному мотиву и ситуации, что придает высказыванию совершенно определенный субъективный смысл [8]. В ходе ориентировки (А. Н. Леонтьев) формируется коммуникативная интенция, ситуация общения преобразовывается в коммуникативную задачу [7]. Для конкретного ребенка ситуациями общения становятся лишь те обстоятельства, на которые направлены его потребности и интересы. Создавая речевые ситуации педагогу необходимо учитывать психофизические, личностные, возрастные особенности ребенка, контекст деятельности школьника, жизненный опыт, желания, интересы, склонности, чувства и эмоции. Этому будут

способствовать выбору события близкого и понятного детям, использование разнообразных форм организации работы, в том числе игровых, которые побуждают ребенка фантазировать, развивают их творческую активность и самостоятельность.

2) представляет систему отношений собеседников – речевых партнеров друг к другу и к окружающим их объектам, а не просто совокупность обстоятельств действительности, в которых осуществляется коммуникация. Установления речевого партнерства создает благоприятный психологический климат, тогда собеседники имеют возможность выслушать различные точки зрения, согласиться с ними или поспорить, но не навязывать своего исключительного мнения.

3) содержит речемыслительную задачу, решение которой возбуждает интерес школьника к общению, формирует потребность в совершении конкретного речевого поступка, стимулирует речевую активность, направленную на производство собственных высказываний. Именно мысль, указывает Н. И. Жинкин, в ее содержательном составе всегда пробивается в язык, перестраивает его и побуждает к развитию. Стимул означает отношение говорящих к обстановке, их конкретную позицию, определяющую направление, а зачастую и оформление речи [4]. Ситуативное взаимодействие развивает дискурсивное мышление и позволяет ребенку не только учиться целенаправленно и точно использовать речевые средства, но и проявлять личное отношение к происходящему, выражать собственные мысли и чувства.

4) обладает способностью к изменению, которая реализуется за счет смены обстоятельств, решения коммуникативных задач, индивидуальных для каждого участника диалога, речевой реакции собеседника, содержащей новый стимул для порождения высказывания. Именно динамика коммуникации способствует формированию спонтанной речи. Спонтанное речевое общение исключает произвольное воспроизведение заученного, напротив, оно вызывает необходимость производить все новые и новые высказывания, конструировать их в соответствии с конкретным назначением, комбинировать ранее изученный материал. Причем выборочное использование пройденного материала для решения речемыслительной задачи осуществляется по инициативе учащегося, который может придать разговору различное направление. Спонтанное речевое общение развивается через инициативу самого учащегося, разнообразное и свободное комбинирование языкового материала.

Реализация перечисленных выше условий позволяет создавать на уроке ситуации, которые являются специально организованной формой общения и обеспечивают управление процессом формирования и развития вербально-коммуникативных умений. Таким образом, сущность принципа ситуативно обусловленного обучения речевому общению заключается в моделировании таких речевых ситуаций, которые вызывают интерес у ребенка к взаимодействию, побуждают его к речевому творчеству в достижении цели общения, выливающимся в производство собственных спонтанных

высказываний, т. е. создают благоприятную среду для обработки знаний о системе языка в динамике речи.

Методическая значимость данного принципа определяется главным, динамически функционирующим фактором – постоянным переносом результатов по формированию умений в новые ситуации, что обеспечивается максимальным расширением учебных диалогов на актуальные для интересов ребенка темы. Применение данного принципа основано на соблюдении общих методических правил – коммуникативной направленности, функциональности, личностной ориентации общения, речемыслительной активности, которые преломляются с учетом особенностей формирования вербально-коммуникативных умений ребенка с нарушением слуха и специфических методических правил:

- визуализация устной речи, которая обеспечивается за счет использования в коррекционно-педагогическом процессе вспомогательного средства коммуникации – визуально-фонетической системы, созданного белорусскими учеными А. А. Метлюк, Н. С. Евчик и позволяющего детям с нарушением слуха на слухозрительной основе полноценно воспринимать речь собеседника [3];

- ситуативно-тематическая организация речевого материала, при которой содержательной базой организации речевого материала являются проблемы общения, включающие предметы обсуждения, тематически предназначенные для усвоения по каждому учебному курсу;

- поэтапно-циклическая организация процесса обучения осуществляется через пошаговое формирование вербально-коммуникативных умений, которые повторяются циклами на протяжении начального курса обучения учащихся [9].

Выработанные методические правила раскрывают содержание и составляют научную основу предлагаемой концепции обучения вербальной коммуникации младших школьников с нарушением слуха, а также служат базой для построения методики поэтапного формирования вербально-коммуникативных умений. С целью проверки эффективности разработанной методики осуществлялось экспериментальное обучение, которое носило пролонгированный характер, охватывая весь период начального школьного обучения. Его методологической основой стало положение о значительной зависимости развития потенциальных коммуникативных возможностей детей с нарушением слуха от качества проводимой с ними коррекционно-педагогической работы (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин и др.).

Эффективность процессов становления механизмов смыслового восприятия и порождения устных спонтанных дискурсов школьников с нарушением слуха, обучающихся по разным методикам и их слышащих сверстников, осуществлялось на основе сопоставительного анализа речевых высказываний, полученных в результате выполнения коммуникативных заданий. Критерием оценки выступали количественные и качественные характеристики вербально-коммуникативных умений и уровни их сформированности у младших школьников экспериментальных,

контрольных и нормативных групп, после двух лет обучения (младшие группы – Эмл, Кмл, Нмл) и при завершении обучения на начальной ступени школьного образования (старшие группы – Эст, Кст, Нст). Всего в исследовании приняли участие 100 младших школьников, из них 80 учащихся с тяжелым нарушением слуха и 20 – слышащих.

Цель первого коммуникативного задания заключалась в выявлении особенностей становления вербально-коммуникативного умения понимать содержание воспринятого речевого материала. Задание предполагало перекодирование исходной информации, свертывание ее до ядерного смысла и заголовка. Испытуемым предлагалось передать основную мысль рассказа одним предложением, а затем придумать его название. В качестве речевого материала использовался рассказ в виде текста- повествования «Так надо поступать» (46 слов).

В отличие от слышащего человека, у которого, как считает Е. С. Кубрякова, переходных этапов между мыслью и речью может и не быть [6], а преобладающей формой в живой коммуникации является спонтанная речь, представляющая собой симультанное разворачивание речи-мысли, полученный речевой материал позволяет выявить у школьников с нарушением слуха некоторые особенности латентных процессов дискурсивного мышления.

Результаты выполнения теста выявили, что с заданиями на понимание текста лучшие результаты среди школьников с нарушением слуха показали испытуемые экспериментальных групп (Эст – 85 %, Эмл – 75 %). Их результаты всего на 5 % отличались от показателей слышащих сверстников (Нст – 90 %, Нмл – 80 %) и соответствовали высокому уровню сформированности. Испытуемые контрольных групп продемонстрировали значительно более низкие результаты по сравнению с экспериментальными группами, которые соответствовали среднему уровню (Кст – 60,8 %; Кмл – 44,5 %).

Заданием, направленным на выявление уровня сформированности умения понимать содержание воспринятого речевого материала, явилось выделение основной мысли рассказа. Результаты анализа средних показателей сформированности данного умения практически совпадают с суммарными результатами групп. Поэтому наиболее интересными, в силу учета речевых особенностей школьников, являются количественные индивидуальные показатели испытуемых.

Как демонстрирует рис. 1, только в старшей экспериментальной группе у всех испытуемых, как и у слышащих сверстников, сформированность умения соответствует высокому уровню. Данные школьники смогли проанализировать текст и передать основную мысль в виде связного высказывания, отражающего понимание основной идеи рассказа и осмысление содержания в целом. Высказывания носили оценочный характер, имели прагматическую направленность, в них присутствовал эмоциональный фактор. Например: Хороший поступок! (Эст). Помоги бабушке! (Нст).

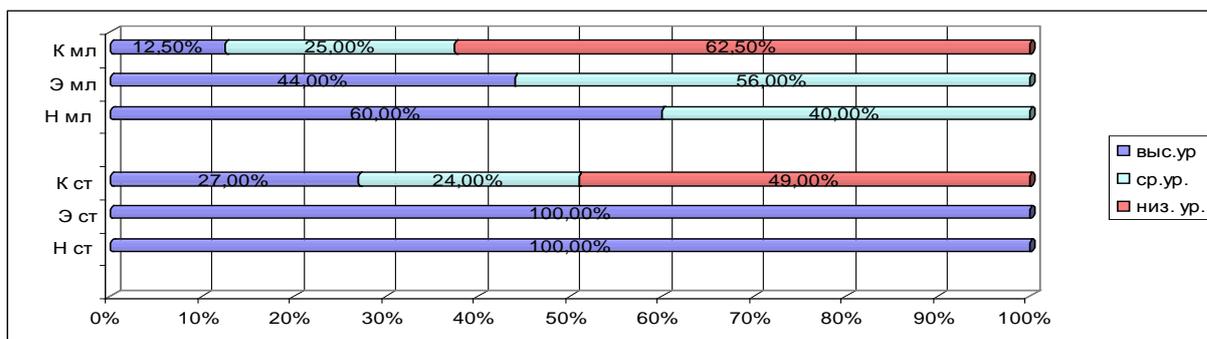


Рис. 1. Показатели индивидуальной успешности испытуемых, выявленные при выделении основной мысли текста, %

В ходе анализа полученных ответов было выявлено, что высокого уровня сформированности умений достигли 60% слышащих испытуемых младшей группы, 44 % – с нарушением слуха младшей экспериментальной группы, и 27 % – старшей контрольной группы, и 12,5 % – младшей контрольной группы. Их высказывания отличались правильно выделенной основной мыслью, но недостаточно четким ее формулированием и построением. Например, говорится о том, как бабушка упала, а мальчики помогли ей (Эмл).

Испытуемые, у которых сформированность умения выделять основную мысль рассказа соответствовала среднему уровню (Нмл – 40 %; Эмл – 56 %; Кст – 24 %; Кмл – 25 %), затруднялись при выполнении задания и нуждались в стимулирующей помощи педагогов. Их высказывания не содержали обобщения, а являлись констатацией событий рассказа. Например: Мальчик помогает бабушку. Мальчики помоги. Дети помогать (Кмл). Сережа и Юра спасли бабушку (Эмл).

Наибольшие затруднения при анализе текста и построении самостоятельных высказываний испытывали школьники старшей и младшей контрольных групп. Для получения положительного ответа им предлагалось несколько видов помощи: 1) Неверно, подумай еще! Не совсем правильно, скажи по-другому (стимулирование к другому ответу); 2) Прочитай текст (дополнительное восприятие); 3) Что сделали мальчики? (ответ на конкретный вопрос). Для испытуемых данных групп наиболее типичными являлись высказывания среднего уровня, которые удавалось получить после помощи различного вида. Они характеризовались недостаточно четким программированием смысла высказывания и его грамматическим оформлением, например: Зимний день. Мальчики побежали помоги (Кст). Юра и Сережа помоги (Кмл).

Следует отметить, что испытуемые, которые обнаружили низкий уровень сформированности умений (Кст – 49 %, Кмл – 62,5 %) (рис. 1), не смогли самостоятельно определить основную мысль рассказа, недостаточно эффективной оказалась и помощь. В высказываниях они ограничивались перечислением действующих лиц, не раскрывая основной мысли текста, или отказывались от ответа, показывая жестом «трудно». Например: Мальчики и бабушку (Кмл).

После выделения основной мысли испытуемым предлагалось дать название тексту. При выполнении этого задания от них требовалось продемонстрировать умение осмыслить содержание текста и представить тематическое единство в заголовке, который обозначает предмет высказывания или коммуникативную установку автора. Сравнение средних показателей, полученных при оценке качества выполнения задания по озаглавливанию текста, обнаружило ту же тенденцию, что и в предыдущем задании. Существенная разница выявлена в индивидуальных показателях испытуемых (рис. 2).

Качественный анализ результатов задания свидетельствует, что испытуемые старших экспериментальных групп самостоятельно справились с заданием, данные их индивидуальной успешности в озаглавливании имеют небольшой разброс в пределах высокого уровня, как у слышащих сверстников. Выявлено, что в названии рассказа они могли отразить не только осознанность воспринятого текста, но и выразить свое отношение к описанному событию, дать коммуникативную установку, используя признаки внешней обусловленности и прагматизма, например: Хороший поступок. Добрые сердца. Сердечные мальчики (Эст).

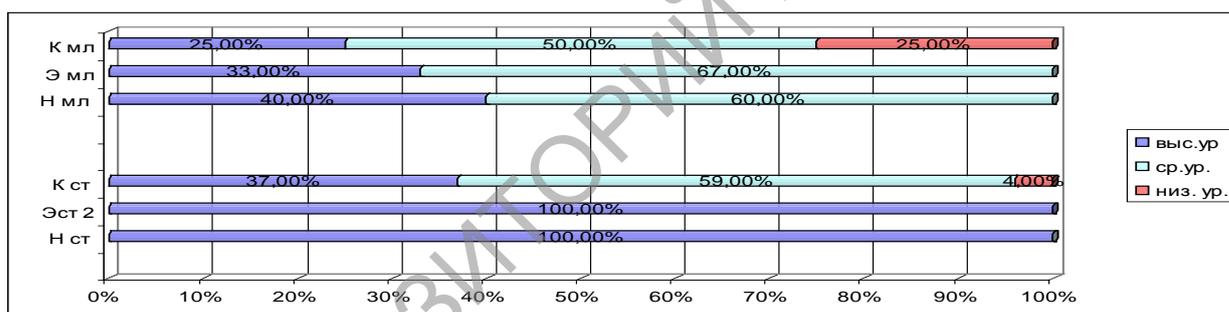


Рис. 2 Показатели индивидуальной успешности испытуемых, выявленные при озаглавливании текста, %

Как представлено на рис. 2, не все испытуемые младшей экспериментальной группы достигли высокого уровня сформированности умения. Однако среди индивидуальных показателей данной группы высказывания, характеризующиеся средним уровнем (Эмл – 67 %), преобладают, что практически соответствует группе сверстников с нормативным слухом (Нмл – 60%).

В ходе анализа индивидуальных показателей испытуемых контрольных групп было установлено качество сформированного ими умения с преобладанием среднего уровня (59 % – Кст; 50 % – Кмл), что соответствует данным младшей экспериментальной группы. Приведем типичные варианты названий для каждой из групп: Помогала. Сережа и Юра. Зимний день (Кст). О старушке. Мальчики (Кмл).

Обращает на себя внимание и тот факт, что 4 % испытуемых старшей и 25 % младшей контрольных групп не смогли самостоятельно озаглавить рассказ, и даже помощь в форме предложенных вариантов для выбора

оказалась неэффективной, так как было выбрано название, не соответствующее содержанию и основной мысли текста.

Таким образом, школьники с нарушением слуха, обучение которых осуществлялось в условиях ситуативно обусловленного общения, также как и их слышащие сверстники представили смысловое восприятие дискурса через выделение ядерного смысла. При этом для определения ядерного содержания они использовали нерасчлененный способ обозначения текстового смысла, а в озаглаивании часто применяли лексику, отсутствующую в данном рассказе. Переработка полученной информации, выделение главного, существенного содержания свидетельствует о понимании рассказа и успешном становлении дискурсивного мышления.

Школьники с нарушением слуха, обучающиеся по традиционной методике выявили неумение свернуть целостный дискурс до ядерного смысла и вербализовать его в названии рассказа. Как правило, они воспроизводили первое пришедшее на память предложение или набор слов из первых фраз рассказа. Данные обстоятельства свидетельствуют о несформированности мыслительных операций: осмысления образа содержания, сворачивания информации во внутренней речи при сохранении целостного смысла речевого произведения, выстраивания логической цепочки, выбора главных фактов, отсеивания второстепенных, переконпоновки отрезков текста, составления своей программы лаконичного высказывания с использованием речевого материала. Их дискурсивное мышление не обеспечивает процессы понимания и порождение спонтанных вербальных высказываний.

Второе коммуникативное задание предполагало составление повествования на тему, связанную с ранее прочитанным текстом. Испытуемым необходимо было ответить на вопрос: А ты помогал кому-нибудь? Расскажи, как это было. Задание лишь обозначило сферу высказывания, в то время как конкретная схема должна была создаваться самими испытуемыми, также как и воплощение этой схемы в развернутое самостоятельное речевое высказывание.

Цель данного задания заключалась в исследовании уровня сформированности вербально-коммуникативных умений при построении спонтанных монологических высказываний: умения высказываться продуктивно, умения высказываться целостно и связно, умения высказываться самостоятельно, а также изучение уровня построения монологических высказываний школьников.

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствуют о том, что с заданием, вскрывающим умение спонтанно разворачивать замысел в целостное и связное монологическое высказывание, лучше других школьников с нарушением слуха справились испытуемые старшей экспериментальной группы. Их среднегрупповые показатели сформированности умений (Эст – 80,8 %), как и у слышащих сверстников (84,7 %), соответствуют высокому уровню.

Высокий уровень сформированности умений продемонстрировали слышащие испытуемые младшей группы – 68,3 % и средний уровень – испытуемые младшей экспериментальной группы – 59,6 %. Результаты контрольных групп, в сравнении с экспериментальными группами, оказались значительно ниже – 29,9 % (Кст), 16,6 % (Кмл), что соответствует низкому уровню. Одним испытуемым выполнение задания было недоступно даже при оказании помощи педагогом, другим удалось высказать одну законченную мысль по теме, третьи пытались воплотить мысли в развернутое речевое сообщение, но оно получалось фрагментарным и несвязным, например: *Когда бабушка... ну ... не упала, а я увидела, побежала и подняла. И помогла руку. Когда он велосипед катался зимой на улице (Кст). Давно. Пылесос убрать ковер.* Вытираю (Кмл).

Аудитивный анализ речевого материала позволил выделить шесть групп высказываний в соответствии с их размерностью. Построением высказывания на уровне текста овладели 87,5 % испытуемых старшей экспериментальной группы, 90 % – старшей группы слышащих школьников, 67 % – экспериментальной младшей группы, 70 % – младшей нормативной и только 5,5 % – испытуемых старшей контрольной группы.

Задание оказалось недоступным для 13,6 % испытуемых старшей и 50 % младшей контрольных групп.

Качественная оценка полученных монологических высказываний включала умение высказываться продуктивно. Данное умение охватывает и содержание (выбор фактов, сведений, необходимых для достижения цели), и форму высказывания (моделирование языковыми средствами действительности). Следует отметить, что задание находится в рамках жизненного опыта испытуемых, поэтому ни у одного испытуемого не возникало трудностей в выборе необходимых сведений для высказывания. Даже те испытуемые, которые не дали ответа или их ответ был на уровне слова, словосочетания, фразы, смогли представить ситуацию с помощью естественных жестов и жестовой речи.

Дальнейший анализ речевого материала позволил определить уровень сформированности умения высказываться продуктивно при создании испытуемыми модели действительности языковыми средствами. При достаточно высокой степени ситуативности устных высказываний испытуемых старшей экспериментальной группы им удавалось абстрагироваться от изображаемой в речи ситуации. В рассказах можно было выделить введение в коммуникативную ситуацию, которая содержала представление объектов, описание пространственных и временных характеристик ситуации лингвистическими средствами, например: *Это было летом / Я ехала на автобусе вместе с мамой / Был декабрь месяц / Мы стояли на остановке.* Действующее лицо становилось не только объектом наименования, но и предметом рефлексии. В представлении действующих лиц присутствовало авторское начало, которое проявлялось в стремлении внести информацию, характеризующую персонажа. Школьники использовали различные способы характеристики действующих лиц в

номинациях и описаниях, например: *мой младший брат / мой друг Леша / старенький де-душка / ученик из другого класса, он живет в моем подъезде / девочка, которая приехала в гости.*

Повышенная ситуативность спонтанных высказываний испытуемых младшей экспериментальной группы не позволила им абстрагироваться от события, о котором идет речь. В их речи практически отсутствовали вводные функции, пространственно-временные координаты, в лучшем случае они фиксировали последовательность действий во времени (потом, после) и обозначали приметы пространства в рамках ситуации (на улице, в деревню), которые зачастую дополняли указательными локализаторами (там, туда). Изобразительный характер высказываний отражал и представление имен, в большинстве высказываний испытуемые не описывали предмет речи, а указывали на него, используя имена собственные, существительные и местоимения. Испытуемые старшей контрольной группы еще не способны отделить себя от изображаемой реальности. Они строили речевое высказывание так, будто в момент речепорождения созерцали изображаемую ситуацию. Рассказ начинался внезапно без обозначения временных и пространственных границ. Специфической особенностью данных спонтанных высказываний являлось полное отсутствие представления действующего лица (*Помогаю уступить место*) либо использование собственных имен (*Бабе Вере помог нести сумки тяжелые*) и существительных с широким родовым значением (*Одна девочка упала*). Задание не смогли выполнить 50 % испытуемых младшей контрольной группы. Высказывания остальных испытуемых данной группы состояли из отдельных предложений, не связанных между собой (*Старушка помоги. И мыть посуду.*).

Следующим критерием оценки качества полученных спонтанных монологов было умение высказываться целостно и связно. Из многочисленных форм реализации межфразовых связей посредством зацепления нас будет интересовать лишь соединение предложений при помощи соединительных союзов. Результаты анализа выполнения задания позволили выявить, что испытуемые старшей экспериментальной группы оказались способными логично и последовательно, в соответствии с речевой задачей построить спонтанный текст, который приобретал рамку, предложения отрывались в нем от конкретных ситуаций и соединялись между собой грамматическими средствами. Основным видом межфразовой связи являлись лексико-семантические повторы. В некоторых высказываниях встречались ошибки, такие как высокая частотность употребления сочинительных союзов в качестве реализации межфразовых связей, ненормативное употребление грамматических повторов (нарушения в межфразовом согласовании). Данные ошибки объясняются, с одной стороны, тем, что дети этого возраста еще не вполне владеют способами передачи видовременного соответствия событий, с другой – недостаточной степенью синонимии в использовании лексико-семантических повторов, что приводит к излишним местоименным замещениям.

Уровень сформированности умения высказываться целостно и связно по проверяемым критериям у испытуемых старшей экспериментальной группы соответствует слышащим сверстникам. Это дает основание утверждать, что особенности создаваемых устных спонтанных высказываний связаны не с нарушением слуха, а с возрастными возможностями. Испытуемые находятся на стадии становления дискурсивного мышления, овладение которым проявляется нормативным соотношением грамматических форм и использованием лексико-семантических повторов в спонтанной речи и завершается в старшем подростковом возрасте.

В ходе анализа качественной стороны высказываний испытуемых младшей экспериментальной группы были выявлены трудности в последовательном разворачивании замысла в стройное логическое высказывание. Небольшие по объему тексты представляли собой набор предложений, связанных с общей темой. В высказываниях подавляющее большинство предложений связано между собой с помощью союзов А и И. Отмечается ненормативное использование грамматических повторов (несоответствие видовременных форм глаголов), ситуативных замещений, которые реализуются при помощи наречий (там, здесь), указательных местоимений (этот, эти). Контекстные лексико-грамматические повторы, использовавшиеся при обозначении действующих лиц, осуществлялись в виде местоименной замены.

Испытуемые контрольных групп вместо законченного речевого высказывания могли произнести лишь несколько предложений, характеризующихся недостаточной целостностью и логичностью. В большинстве высказываний использовалось хронологическое перечисление действий, связанных с объектами изображаемой в речи ситуации. Основной формой реализации межфразовых связей являлось зацепление с помощью союзов А и И. У большинства испытуемых контрольных групп не наблюдалось дефекта смысловой схемы сообщения, однако, даже овладев структурой простого односоставного и двусоставного предложения с небольшим распространением, при грамматическом оформлении высказываний они испытывали большие затруднения. В высказываниях часто отсутствовали или присутствовали в избыточном количестве некоторые члены предложения или служебные слова (предлоги, союзы). (*Никита помоги. Мама ходила снег. Бабушка был упала. Я бывает подметаю. Когда бабушка ну упала. Когда ну была маленький ребенок*). Не усвоив точного значения и роли предлогов в предложении, испытуемые пропускали или включали в высказывания лишние предлоги, заменяли один предлог другим, делали неудачный выбор предлога. (*Сказала, что не дрался. Бабушка заботила. Упала об лёд*). В предложении редко вводилось определение, обстоятельства времени, образа действия, нарушался порядок слов. (*Помогала побежала. Ну там упала. Если я пошла домой*). В высказываниях использовались слова в неточном значении, особенно при обозначении действий, допускались замены слов по созвучию (*И помогла руку. Я помогаю сумки проводить домой. Люди упал, я помогаю взять*).

Помогаю уступить место. Поскользнула снег. Мальчик упал и побился). Испытуемые контрольных групп часто допускали ошибки в выражении необходимых связей слов с помощью согласования, падежного и предложного управления (*Смотрел ребенку. Ну я маму помог. Я всегда дома стирать*), в употреблении вида и времени глаголов (*Все подметает / Бабушка упала. Увидела. Помоги подними*). Неадекватное использование слов, нарушение последовательных связей делало высказывания испытуемых контрольных групп мало понятными для окружающих. Например: *Мама... Вода... Цветы* (Кмл).

Качество спонтанных речевых высказываний характеризовалось умением самостоятельно выполнять задание. Испытуемые экспериментальных групп, как и слышащие сверстники, выполнили задание самостоятельно. Некоторые из них затруднялись начать высказывание, им требовалась небольшая помощь в виде поддержки и стимулирования, а далее задание выполнялось самостоятельно. Речевые высказывания испытуемых контрольных групп свидетельствовали о больших трудностях, которые они испытывали при построении монологических высказываний. Только 37,6 % испытуемых старшей контрольной группы выполнили задание самостоятельно. Не справились с заданием 50 % состава младшей контрольной группы и 12,3 % испытуемых старшей контрольной группы: составление рассказа даже с использованием различных видов помощи педагога им было недоступно. Проведенное исследование свидетельствует о выраженной положительной динамике формирования вербально-коммуникативных умений школьников экспериментальных групп. Так, по результатам теста 66,7 % учащихся *экспериментальной младшей группы* продемонстрировали высокий уровень сформированности умений, 33,3 % – средний. При этом их среднегрупповые показатели умений (68,2 %), отличающиеся от слышащих сверстников на 7,1 %, превышают показатели младшей контрольной группы в 2,3 раза. В экспериментальной старшей группе высокий уровень сформированности умений выявлен у 87,5 % учащихся, средний – у 12,5 %. Их среднегрупповые количественные показатели – 85,8 %, отличающиеся от слышащих сверстников всего на 4,3 %, превышают данные сверстников контрольной группы в 1,7 раза.

Вербально-коммуникативные умения *старшей* экспериментальной группы школьников с нарушением слуха, направленные на развитие дискурсивной компетенции, по своим характеристикам соответствуют высказываниям слышащих сверстников. Их сформированность позволяет понимать речь собеседника; самостоятельно, целенаправленно, логично и связно вести беседу; создавать целостные спонтанные высказывания в естественной речевой среде, использовать речевой и жизненный опыт в новых ситуациях общения, что ведет к расширению необходимого ребенку социально ориентированного опыта.

Вербально-коммуникативные умения *младшей* экспериментальной группы школьников с нарушением слуха обеспечивают все стадии акта общения, обладают основными качествами, что проявляется в способности

понимать речь собеседника и, опираясь на речевой и жизненный опыт, самостоятельно создавать речевые высказывания, направленные на решение коммуникативных задач и достижение цели в различных ситуациях общения. В их высказываниях отмечается ряд возрастных особенностей, имеющих место и у слышащих сверстников, при характеристике следующих признаков: понимания смысловых отношений, целостности, связности и логической последовательности вербального моделирования.

Результаты исследования служат доказательством того, что при использовании принципа ситуативно обусловленного обучения вербально-коммуникативные умения у детей с нарушением слуха на завершающей стадии начального школьного обучения могут быть успешно развиты практически в соответствии с возрастом. Становление дискурсивной компетенции и языкового мышления слабослышащих школьников создает условия для того, чтобы данный недуг, сделав ребенка «особенным», не ограничивал возможности его потенциального развития, а, напротив, поставил его в один ряд со слышащими сверстниками, открыл ему путь к образованию и самообразованию, а значит, познанию окружающего мира и овладению способами принятого в социуме словесного мышления.

Литература

1. *Бахтин, М. М.* Из записей 1970–1971 годов / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – С. 377/
2. *Дейк Т. А. ван.* Макростратегии / Т. А. ван Дейк // Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989. – С. 53.
3. *Евчик, Н. С.* Перцептивная база языка при норме и патологии слуха / Н. С. Евчик. – Минск: МГЛУ, 2000.
4. *Жинкин, Н. И.* Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во Директ-Медиа, 2008.
5. *Зикеев, А. Г.* Развитие речи слабослышащих учащихся / А. Г. Зикеев. – М.: Просвещение, 1976.
6. *Кубрякова, Е. С.* Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. – М.: Наука, 1991.
7. *Леонтьев, А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005.
8. *Лурия, А. Р.* Речь и мышление / А. Р. Лурия. – М.: Наука, 1975.
9. *Рахманова, Е. В.* Теория и практика формирования вербально-коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников / Е. В. Рахманова. – Минск: Бестпринт, 2009.