

Рахманова, Е.В. Визуально-фонетическая система в развитии стратегий коммуникации у детей с нарушением слуха / Е.В. Рахманова // Коммуникативные стратегии: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 24–25 марта 2005 г. / Минский гос. лингв. ун-т. – Минск, 2006. – С. 123–127.

Е.В. Рахманова (г. Минск)

ВИЗУАЛЬНО-ФОНЕТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В РАЗВИТИИ СТРАТЕГИЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Вступая в информационный век, характеризующийся переходом от иерархической коммуникации к новому демократическому варианту, когда потребитель информации перемещается с позиций ее пассивного восприятия на активные позиции реагирования, обсуждения, выдвижения своего мнения и его аргументации, общество предъявляет особые требования к подготовке языковой личности [4, с.12]. Бурное развитие СМИ и средств связи с использованием устной речи создает ситуацию вторичной бесписьменности, что делает особо актуальным поиск путей и средств развития динамичного вербального общения и мышления у детей с нарушением слуха. Наш педагогический опыт позволяет утверждать, что одним из таких перспективных средств может стать разработанная в Минском государственном лингвистическом университете применительно к русскому языку новая технология общения с неслышащими – визуально-фонетическая система коммуникации (далее В-Ф система) [2, 5]. Использование В-Ф системы, наряду с традиционными методиками, в процессе обучения родному языку детей с нарушением слуха в школе-интернате №13 г. Минска позволило реализовать формирование и развитие у них различных стратегий коммуникации, параллельно проводя исследование эффективности такого дифференцированного подхода.

Основанием для разработки специальной методики проведения данного исследования послужило мнение ученых, занимающихся проблемами обучения иностранным языкам. В своих работах они указывают на значимость формирования и развития таких коммуникативно-речевых умений, которые позволили бы реализовывать речевую стратегию общения, обеспечивая тем самым важнейшее условие для становления динамичной языковой личности [3, с.235]. Представляется, что речевым материалом для реализации такой методики исследования могут стать интерактивные вопросы, позволяющие не только определить качество приема языковой и метаязыковой информации, понимания смысла общения и адекватного вхождения в логику организации коммуникативной ситуации, но и выявить инвентарь и параметры формирования необходимых коммуникативно-речевых умений.

С целью определения уровня сформированности коммуникативно-речевых умений при понимании и воспроизведении смысловых и оценочных отношений был проведен речевой тест, направленный на получение ответов на восемь интерактивных вопросов.

В эксперименте приняло участие 35 испытуемых младшего школьного возраста, разделенных на пять групп: I группу составили слышащие

учащиеся (норма – Н); во II группу вошли учащиеся с нарушением слуха, обучающиеся с помощью В-Ф системы (основная группа – ОГ); в III (контрольная группа КГ-1), IV (контрольная группа КГ-2) и V группы (контрольная группа КГ-3) вошли испытуемые – учащиеся школ с нарушением слуха, обучающиеся по традиционной методике. Общим для всех групп явился уровень лингвистического развития и диагноз: нарушение слуха III–IV степени.

Ход выполнения экспериментального теста полностью фиксировался на магнитный носитель, что позволило определить не только качество, но и время выполнения задания каждым испытуемым, а также среднее время выполнения задания в каждой группе (табл. 1). Благодаря фиксации данных и их тщательному анализу была выявлена общая тенденция в развитии коммуникативно-речевых умений испытуемых и определены индивидуальные особенности каждого.

Анализ результатов исследования позволяет выявить более высокие по всем параметрам показатели у основной группы по сравнению со всеми контрольными: испытуемые основной группы достигли 83,6% успешности в реализации заданий, что практически равнозначно результатам слышащих 87%.

Полученные данные соответствуют высокой степени второго уровня адекватности и свидетельствуют о том, что испытуемые основной группы хорошо понимают задаваемые вопросы, правильно квалифицируют причины, мотивы и цели поступков действующих лиц, замысел автора, умеют устанавливать причинно-следственные связи, оценивать происходящие действия и высказывать своё отношение к ним.

Наиболее наглядно различие между испытуемыми основной и контрольных групп обнаруживается по суммарным результатам.

Так, лучших результатов среди контрольных групп достигли испытуемые КГ-2 (69,6%). В целом они соответствуют высокой степени первого уровня, однако это на 14% ниже результатов ОГ. Среднюю степень третьего и второго уровней сформированности данных умений обнаружили испытуемые КГ-1 и КГ-3 (62,3% и 44% соответственно), что проявилось в ярко выраженных затруднениях понимания вопросов, в формировании и формулировании собственных высказываний.

Проанализируем время, которое понадобилось испытуемым для выполнения заданий (табл.1). В основной группе оно составляет 210 с, что всего на 36 секунд больше, чем в группе слышащих – 174 с. Незначительная разница во времени объясняется более медленным темпом ведения диалога и иногда уточнением вопроса или переспросом по существу. Время затраченное на выполнение этого задания, в контрольных группах значительно превосходило время основной группы и составило 348 с в КГ-1; 276 с в КГ-2; 492 с в КГ-3, что соответственно в 1,7; 1,3; и 2,3 раза больше, чем в ОГ. При выполнении заданий контрольными группами экспериментатору понадобилось использовать большее количество вопросов.

повторов. Это обусловлено низкой степенью понимания испытуемыми обращённой к ним речи, поскольку они недостаточно владели «чтением с губ», не понимали вопросы с первого предъявления. Для получения от них ответов привлекались различные стимулы вплоть до инсценировки ситуации общения с использованием жестов.

Анализ ответов, полученных на интерактивные вопросы, позволяет определить качество сформированности коммуникативно-речевых умений, необходимых для построения и реализации собственных высказываний. Согласно разработанной нами методике исследования, в качестве таковых были выделены следующие: умение прогнозировать результат, умение проводить свою стратегическую линию, умение высказываться продуктивно.

Более высокие данные по всем проверяемым умениям показали испытуемые ОГ, так же как и группы Н. При полном понимании вопросов и подтекста, отвечая на вопросы и используя свой собственный опыт и интуицию, они смогли прогнозировать возможные варианты речевого поведения персонажей рассказа. В противоположность им у испытуемых контрольных групп это задание вызывало ряд трудностей как при понимании сообщения, так и при построении самостоятельных высказываний.

Испытуемые основной группы и слышащие показали умение проводить свою стратегическую линию через использование различных речевых приёмов, позволяющих достичь поставленных коммуникативных целей. Они не только дали правильные ответы, но и реализовали речевую тактику – изложить свое мнение для того, чтобы другие поступали так же, показали умение оперировать причинно-следственными связями, а при осознании коммуникативной ситуации использовать «стратегию положительной презентации» [1, с.212]. На их фоне иначе выглядели испытуемые контрольных групп, которые давали положительные ответы только после использования помощи экспериментатора, ограничивались, как правило, оценкой поступка, а обосновать свою точку зрения они не могли.

Отвечая на вопросы, давая характеристику героям и их поступкам, оценивая свое эмоциональное состояние, испытуемые основной группы и слышащие продемонстрировали продуктивность как с точки зрения содержания, так и формы высказываний. В их ответах проявлялась осмысленность, приводились факты, подтверждающие правильность суждений. В высказываниях они использовали усвоенный материал в новых комбинациях, обогащая тем самым свой собственный речевой опыт.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Использование интерактивных вопросов является надежным средством для исследования уровня сформированности коммуникативно-речевых умений, позволяющим пробуждать речевую активность ребенка с нарушением слуха, наблюдать то, как в общении он проводит свою стратегическую линию, выяснять его способность к логической организации

информации, получать сведения о самостоятельности и продуктивности его мышления.

2. Среди всех испытуемых с нарушением слуха положительно выделяется основная группа, развитие речи в которой осуществляется на основе визуально-фонетической системы коммуникации. Отвечая на интерактивные вопросы, ее участники продемонстрировали функции речи, составляющие содержание процесса общения и обладающие абсолютной коммуникативной значимостью: выражали своё отношение к воспринятому тексту и поступкам героев, оценивали себя и характеристики персонажей, объясняли свой выбор и прогнозировали ситуацию, рассуждали по теме беседы и доказывали свою точку зрения. При этом они высказывались активно и самостоятельно, эффективно реализуя избранную стратегическую линию тактическими приемами. Это позволило им не только понимать сказанное собеседником, но и в различных речевых ситуациях целенаправленно воздействовать на собеседника, побуждая его продолжить коммуникацию. В этом испытуемые основной группы с нарушением слуха практически не отличались от своих слышащих сверстников.

3. Полученные результаты неоспоримо свидетельствуют об эффективности использования визуально-фонетической системы коммуникации для формирования коммуникативно-речевых умений неслышащего ребенка в соответствии с биологическим возрастом и обеспечения высокого качества педагогического процесса при развитии его как языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. М., 2001.
2. Евчик Н.С. Визуально-фонетическая система коммуникации: Пособие для обучения устному речевому общению с неслышащими на русском языке. Мн., 1996.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
4. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.; К., 2001.
5. Metliouk A.A., Evtchik N.S. Fondements phonologiques de la communication orale visuelle // Описательная и сравнительная фонетика: теоретические и прикладные проблемы. Матер. Респ. конф. Минск, 24–25 ноября 1994. Мн., 1996. С. 35–40.