

УДК 376 – 056.263:028

Русакович Ирина Кузьминична

доцент кафедры сурдопедагогики

Rusakovich Irina K.

e-mail: 140105@tut.by

Тимошек Анна Олеговна

студент

Timoshek Anna O.

e-mail: annatimshek@gmail.com

Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка
г. Минск, ул. Советская, д. 18, Республика Беларусь, 220030
Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank
+375 017-267-92-57

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ НЕСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

PECULIARITIES OF FORMATION OF READING ACTIVITY AT YOUNG INSOLVENT PUPILS

Аннотация: в статье рассматривается понятие «читательская деятельность» как когнитивный процесс и вид речевой деятельности. Описываются особенности познавательной сферы неслышащих школьников, влияющие на формирование чтения. Приводятся данные исследования, подтверждающие целесообразность использования жестового языка как коррекционно-развивающего средства в обучении чтению детей с тяжелой слуховой депривацией.

Ключевые слова: читательская деятельность; нарушение слуха; младшие школьники; формирование; жестовый язык; средство обучения; осмысление и понимание.

Annotation: in the article the concept of "reading activity" is considered as a cognitive process and the type of speech activity. The features of the cognitive sphere of deaf pupils are described, which affect the formation of reading. Research data are presented which confirming the advisability of using the sign language as a correction-developing means in the teaching reading children with severe hearing deprivation.

Key words: reading activity; hearing impairment; junior pupil; formation; sign language; learning tool; understanding and comprehension.

В современной общей и специальной психолого-педагогической литературе, характеризующей проблемное поле формирования чтения, прочно закрепился термин «читательская деятельность». Каждый автор раскрывает его содержание с учетом различных научных подходов и собственного понимания. Например, Т. А. Разуваева определяет

читательскую деятельность как «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обуславливаемый поставленными учебными задачами процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации» [4].

Анализ современных нормативно-образовательных документов Министерства образования Республики Беларусь (Кодекс об образовании, Концепция инклюзивного образования) подчеркивает актуальность проблемы формирования читательской компетенции у младших школьников. В качестве ключевых задач формулируются: развитие интереса к книгам и чтению; обучение правильному, осознанному, выразительному чтению; формирование читательских умений и литературных представлений учащихся, обеспечивающих полноценное понимание произведений и книг.

Изучение психологических аспектов проблемы формирования читательской деятельности позволило сделать заключение, что чтение – это не только сложный когнитивный процесс, направленный на понимание текста, но и вид речевой деятельности, одним из компонентов которой является осознанность, обеспечивающая и поддерживающая интерес к ней.

Как определяется в психологии, понимание текста – познавательная деятельность, для которой необходим определенный уровень развития словесно-логического мышления, составляющих его операций, что способствует более успешному анализу логической структуры текста, выделению и соотнесению его составных элементов. Юным читателям необходимо умение выдвигать смысловые гипотезы, как на основе анализа ранее прочитанного, так и на основе заглавия текста, заключающего в себе смысл всего речевого сообщения. Поэтому в психолого-педагогической литературе выделяют условия, обеспечивающие понимание текста [2].

1. Сформированность фонетико-фонематической стороны речи.
2. Восприятие и понимание лексического значения слов, словосочетаний, употребляемых в прямом и переносном значении. Если

слова, их звуковой состав и значение не будут правильно восприняты и поняты, то понимание текста будет неверным.

3. Активный словарный запас.

4. Владение грамматической стороной языка (является условием понимания предложений).

5. Сформированность умения прогнозировать.

6. Достаточный объем оперативной памяти.

7. Развитое словесно-логическое мышление (его операции).

В специальной психолого-педагогической литературе отмечается, что чтение приобретает особое значение при ограничении возможностей активного общения, взаимодействия с людьми, освоения окружающего. В такие условия попадают учащиеся со слуховой депривацией, и для них чтение становится незаменимым источником развития представлений об окружающем и главной опорой личностного развития.

По данным современных исследований, при изучении читательской деятельности у детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) легче выявить не только специфические затруднения, но и закономерности нормального развития, незаметные в благополучных условиях: в этом случае сравнительное изучение дефицитарного развития психики человека помогает лучше понять онтогенез обучающихся с сенсорной нормой.

Доказано, что неслышащий ребенок проходит те же этапы психического развития, что и его слышащий сверстник, но с опозданием и специфическими особенностями. Это положение распространяется и на читательскую деятельность, в формировании которой отмечаются характерные трудности и своеобразие, обусловленное модально-специфическими закономерностями развития психики при глухоте.

Несмотря на наличие исторически фиксированных предпосылок, на протяжении первого года жизни у неслышащего ребенка задерживается развитие устной речи. Развитие познавательной деятельности в условиях тяжелой слуховой депривации также замедляется, так как в ее

формировании значительная роль принадлежит словесному общению со взрослым, разъяснениям и указаниям, которые он дает ребенку [7]. Восприятие и понимание слов, их звукового состава и значения в условиях слуховой депривации затруднены. В дошкольных учреждениях содержание образования минимизировано, речевой материал строго дозируется, регламентированно усваивается с ним и языковой материал; количественно ограничивается лексическая и грамматическая сторона речи, у воспитанников наблюдается отставание в развитии сюжетно-ролевой игры и наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Ж. И. Шиф утверждает, что все особенности речевого развития нельзя рассматривать как непреодолимые трудности, так как могучим компонентом познавательной деятельности, в том числе и усвоения языка, является мышление с его огромными возможностями. Компенсация недостатков глухого при усвоении языка достигается не столько перестройкой взаимодействия анализаторов, сколько благодаря участию мыслительной деятельности [7].

Также при формировании читательской деятельности у незлышащих школьников важно учитывать особенности развития воображения, от его состояния зависит умение прогнозировать, создавать новые образы по описанию, схеме и т. д. путем мысленной переработки материала.

Трудности понимания текстов обусловлены и особенностями развития словесной памяти глухих детей, которые находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития. Незлышащие дети часто понимают, о каких предметах идет речь, правильно устанавливают предметную отнесенность, могут соотнести, какие действия совершаются персонажами; но гораздо хуже они устанавливают отношения между персонажами. Это приводит к упрощению отношений, обеднению содержания. Часто наблюдается сплав осмысленного и механического запоминания: то, что поняли, запоминают осмысленно, остальное – механически. Это затрудняет запоминание на длительный

срок, поскольку для такого запоминания необходимо глубокое понимание текста, установление сложных логических связей и отношений.

По исследованиям Т. В. Розановой, для глухих детей предложения и тексты не всегда выступают как целостные, иерархически организованные системы, как единые смысловые единицы. Это зависит от уровня и глубины понимания предложений и текстов. Как следствие, обучающиеся чтению воспроизводят предложения с пропущенными словами, что нарушает их смысл или делает предложение аграмматичным. Часто ученики с нарушением слуха могут вспомнить только часть предложения, переставляют и заменяют слова [5]. К таким же выводам пришла Т. А. Григорьева в результате изучения умений делать умозаключение по содержанию текста. Оно также опирается на сопоставление словесно сформулированных суждений, совершение анализа и синтеза сведений, предъявленных в словесной форме. А недостаток прочно установившихся связей между словами, соответствующих нормам языка, приводит к тому, что неслышащим детям бывает трудно удержать в памяти предложение как целое и воспроизвести его, поэтому при запоминании предложения они не используют его грамматическую конструкцию [6].

Из анализа психологических аспектов проблемы формирования чтения у неслышащих детей следует, что все они испытывают затруднения в понимании текстов, что связано с особенностями их речевого развития и следующими за ними трудностями опосредствования всех психических процессов, задействованных в процессе читательской деятельности.

Поиск путей совершенствования процесса формирования читательской деятельности в условиях слуховой депривации привел к рассмотрению жестового языка как одного из коррекционно-образовательных ресурсов, стимулирующих интерес к чтению. Специальных исследований, посвященных решению проблемы формирования читательской деятельности неслышащих младших школьников с использованием средств жестового языка не проводилось.

Однако ряд исследователей подтверждают недостаточную эффективность традиционной системы обучения чтению [2; 4]. Белорусскими учеными Т. А. Григорьевой и И. К. Русакович (Фоменок) был экспериментально доказан научный факт, что путь от предмета, явления к жесту и через него – к слову является наиболее благоприятным для речевого развития и формирования знаний на словесной основе глухими учащимися [1], т. к. первоначальное осмысление информации средствами жестового языка гарантирует более успешное усвоение и оперирование ее словесным эквивалентом. Отсюда следует необходимость изучения роли жестового языка в формировании интереса к чтению, его места в системе обучения чтению в специальных школах для детей с нарушением слуха.

Целью нашего исследования стало сравнение особенностей понимания и интерпретации текстов у детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным слухом, выявление возможностей презентации причинно-следственных связей на основе анализа литературного произведения с использованием различных средств коммуникации (жестового и словесного языков) у неслышащих испытуемых.

В констатирующем эксперименте участвовало 6 учащихся с нарушением слуха (контрольная группа) и 6 нормально слышащих учащихся (экспериментальная группа) общеобразовательных учреждений (г. Минска). Методами исследования выступили беседа, наблюдение и серия заданий, связанных с пониманием прочитанного. Участникам эксперимента предоставлялась возможность ответить на вопросы, касающиеся интереса к чтению, составить сюжетный ряд на основе анализа текста и пересказать рассказ («Живая шляпа», по Н. Н. Носову).

Критериями оценки ответов участников эксперимента выступили: полнота и степень развернутости высказываний в пересказе, количество наводящих вопросов, виды помощи. Ссылаясь на опыт изучения словесно-жестового двуязычия и проводимой для этого серии экспериментов Г. Л. Зайцевой, полученные в результате эксперимента пересказы текстов

испытуемых сравнивались с экспертным образцом (который был составлен на основании адаптированного текста и видеOVERSии его пересказа на жестовом языке в исполнении Т. П. Давиденко).

Качество пересказа текста (по каждому из выделенных смысловых блоков: завязка, кульминация, развязка) оценивалось в баллах (от 1 до 3 в зависимости от качества выполнения заданий). Всего по трем выделенным частям содержания рассказа «Живая шляпа» участники эксперимента могли набрать максимальную сумму – 21 балл. Она и служила эталоном для сравнительной оценки индивидуальных результатов. Слышащие участники выполняли задания устно, а неслышащие – по выбору (с использованием словесного (устного) или жестового языков).

Как видно из таблицы, неслышащие участники в жестовой презентации фактически не уступали слышащим в умении передать содержание текста.

Таблица 1 – Сравнительный анализ показателей объема передачи сюжета рассказа слышащими и неслышащими участниками эксперимента

Учащиеся с нормальным слухом	Количество баллов	Полнота передачи сюжета (%)	Учащиеся с нарушением слуха	Количество баллов	Полнота передачи сюжета (%)
Коля М.	16	76	Даниил С.	14	67
Саша Ч.	13	62	Ваня Г.	14	67
Дима В.	15,5	74	Артем Ч.	12	57
Женя Н.	13,5	64	Влад Б.	15	71
Юля А.	19	90	Слава П.	12	57
Егор Б.	13,5	64	Саша Д.	14	67

Качественный анализ ответов испытуемых выявил эту тенденцию и в индивидуальных показателях: практически все испытуемые с нарушением слуха (за исключением 2 слабослышащих учеников), пользуясь средствами жестового языка, не отставали в полноте передачи сюжета рассказа «Живая шляпа» от своих ровесников с сохранным слухом.

Изучение видео- и аудиоматериалов пересказа текста слышащими и неслышащими участниками эксперимента проводилось по критериям Е. Г. Речицкой: 1) общая структура текста (наличие всех частей в рассказе, связь

предложений, структура предложения); 2) грамматическое оформление текста (отсутствие морфологических, синтаксических ошибок); 3) использование выразительных средств (прилагательных, наречий, экспрессивно-оценочных слов, прямой речи – для слышащих; мимики, эмоциональных проявлений – для учащихся с нарушением слуха).

Учитывая специфику словесно-жестового билингвизма неслышащих участников эксперимента, мы также выделили и анализировали дополнительные факторы: наличие слуха у родителей; степень потери слуха у учащегося; соотношение использования жестового и словесного языков в процессе пересказа: использование звукоподражания, называние и дактилирование имен, слов; структура используемых жестов, их грамотность, выразительность и эмоциональность, точность при передаче значения и смысла высказывания.

В ходе исследования мы запротоколировали ряд данных, характеризующих несвойственную неслышащим детям картину: демонстрация свободного пересказа сюжета. Например: *«Коля и Саша взяли клюшку, лыжную палку, и они пошли в комнату. Приоткрыли дверь. Посмотрели, шляпа лежала в центре комнаты, на ковре»* (Артем Ч.); *«Шляпа лежала на том же месте. Мальчики набрали из корзины картошку и начали бросать ее в шляпу. Одна картошина попала, и шляпа подскочила»* (Саша Д.) – свидетельство, что жестовый язык – это средство, позволяющее детям передавать содержание, не заученное механически: с помощью связных, развернутых, осмысленных высказываний.

Стремление дословно воспроизвести содержание текста, по мнению Л. В. Занкова и Д. М. Маянца, объясняется не только недостаточным словарным запасом, но и тем, что используемые глухими слова «инертны», «малоподвижны», застыли в определенных сочетаниях. Неслышащие дети часто не могут выбрать слово из определенной группы слов и использовать его в соответствии с его значением в других сочетаниях [6].

Полученные данные показывают, что при передаче сюжета средствами жестового языка, неслышащие испытуемые не испытывают подобных трудностей. Кроме того, в результате проведенного исследования собран экспериментальный материал (примеры, факты, доказательства), характеризующий коррекционно-развивающий потенциал использования жестового языка в процессе обучения чтению: он способствует успешному продуцированию и оперированию информацией, ее осмыслению, позволяет свободно оречевить свои мысли и выразить эмоциональное отношение к прочитанному, что – в свою очередь – поддерживает и стимулирует интерес к читательской деятельности.

Таким образом, результаты исследования подтвердили актуальность поиска оптимизации путей традиционного обучения чтению [3], реализации обходного пути в развитии читательской деятельности неслышащих школьников с опорой на жестовый язык как поддерживающего вспомогательного коррекционно-образовательного средства, обеспечивающего осмысленность чтения.

Список литературы

1. Григорьева Т. А., И. К. Русакович. Жестовая речь неслышащих старшеклассников: лингвистический аспект // Дефекталогія. – 2006. – № 1. – С. 53–59.
2. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 264 с.
3. Зайцева Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология. – 1992. – № 4. – С. 5–11.
4. Разуваева Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тульск. гос. пед. ун-т. – Тула, 2006. – 23 с.
5. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.

6. Тимошек А. О. О проблеме формирования интереса к чтению у неслышающих младших школьников // Научные стремления: сб. науч. тр. / Под ред. Ю. М. Сафоновой, В. В. Казбанова. – Минск, 2017. – № 21. – С. 55–57.

7. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. – М.: Просвещение, 1968. – С. 22–39.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ