

УДК 376.353

С.Н. Феклистова

**Развитие диалогической речи учащихся с нарушением слуха на  
индивидуальных занятиях**

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка»

Феклистова, С. Н. Развитие диалогической речи учащихся с нарушением слуха на индивидуальных занятиях / С. Н. Феклистова // Молодежь в науке – 2010: приложение к журналу “Весці Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі”. – Мінск, 2010. – С. 129–132.

На современном этапе развития коррекционной педагогики одной из приоритетных является проблема социализации детей с нарушением слуха, важнейшим средством которой выступает развитие речи. Необходимыми условиями для становления речи и развития речевых способностей исследователи считают сохранность слухового восприятия, пребывание среди слышащих людей и общение с ними [1, 2, 10, 11]. В лингвистической и психологической литературе акцентируется внимание на том, что основой для овладения ребенком лексико-грамматической и стилистической системами языка является разговорная (диалогическая) речь, предшествующая появлению монологической речи [2, 10, 11].

Нарушение слуха имеет системный характер и влечет за собой цепь последующих нарушений. «Последствия нарушения слуха для развития устной речи оказываются тем более тяжелыми, чем сильнее нарушен слух и чем раньше наступило это нарушение» [9, с. 23]. В качестве основных

условий, определяющих различия в протекании речевого развития глухого и слышащего ребенка Р.М. Боскис выделила:

- различный способ восприятия своей и чужой речи;
- ограниченные возможности речевой практики глухого ребенка (овладение словарным запасом, морфологическим и синтаксическим строем языка происходит у глухого ребенка в процессе детального и систематического их изучения);
- недостаточная потребность в словесном общении у глухого ребенка;
- смещение во времени процесса овладения языком [1].

Эти своеобразные условия речевого развития детей с нарушением слуха обуславливают наблюдаемые у них особенности произношения, усвоения лексики и грамматики, медленный темп овладения речью. По данным исследователей, даже в условиях полной реализации разработанной коммуникативной системы обучения языку, развитие разговорной (диалогической) речи учащихся с нарушением слуха характеризуется рядом особенностей. Так, глухие учащиеся затрудняются в осмыслении воспринятого и самостоятельном построении высказывания; не владеют умениями развивать тему диалога, учитывать информированность собеседника, варьировать высказывания с точки зрения объема синтаксической конструкции, лексической наполняемости; склонны к многократным повторам [1, 3, 4, 6]. Поэтому проблема развития диалогической речи детей с нарушением слуха остается актуальной.

Целью нашего исследования было определение педагогических условий развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха на индивидуальных занятиях.

Нами был организован констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей диалогической речи глухих учащихся 3 класса. Стимульным материалом явились диалоги разного уровня сложности. При выборе коммуникативных ситуаций, отраженных в диалогах, учитывалась их необходимость для последующего общения, соответствие жизненному и эмоциональному опыту детей. Как известно, коммуникация – двусторонний процесс, включающий понимание и продуцирование высказываний. Поэтому констатирующий эксперимент включал два блока заданий.

*Первый блок* был направлен на оценку понимания содержания диалога учеником и включал два задания: 1) чтение диалога и определение его участников; 2) чтение диалога и соотнесение его с картинкой. В протоколе фиксировалась правильность выполнения заданий детьми.

Анализ результатов выполнения первого задания показал, что только 35% учащихся определили участников диалога полностью; 10% – назвали коммуникантов частично; 55% школьников не смогли назвать участников диалога. Со вторым заданием – соотнесением текста диалога с картинкой – справились все ученики.

Целью *второго блока* заданий было выявление способности учащихся к самостоятельному продуцированию высказываний. При предъявлении заданий этого блока предусматривалась реализация принципа «от легкого к

трудному». Было предложено два задания: 1) ведение диалога (инициатором диалога выступал учитель-дефектолог); 2) чтение диалога и самостоятельное его продолжение. Высказывания учеников протоколировались полностью. Единицей анализа в первом задании выступала адекватность содержания ответной реплики, во втором – содержание и тип диалогических единств, используемых учениками.

При выполнении *первого задания* только 15% детей смогли продолжить инициированный взрослым диалог, 10% учеников частично справились с заданием, остальные дети – 75% – оказались не в состоянии самостоятельно раскрыть тему и конструировать высказывания. Следует отметить, что наибольшие трудности вызывали диалогические единства, построенные учителем-дефектологом по типу «побуждение к действию – ответная реакция» и «сообщение – встречное сообщение».

Второе задание, связанное с самостоятельным продолжением предложенного диалога, вызвало большие затруднения у детей. В то время как в первом задании учащимся необходимо было самостоятельно сформулировать лишь реплику-реакцию, во втором перед ними стояли более сложные задачи, связанные с продуцированием реплик двух типов (стимулов и реакций): самостоятельно планировать содержание, намечать ход развития мысли, реализовывать намеченный план, контролировать соответствие высказывания замыслу.

Как показал анализ полученных результатов, 75% учащихся оказались не в состоянии самостоятельно планировать и оформлять содержание диалога на

заданную экспериментатором тему. Только 10% детей смогли продолжить диалог, при этом используя лишь одно диалогическое единство. Остальные дети не выполнили задание.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что диалогическая речь учащихся с нарушением слуха характеризуется рядом особенностей: дефицитом речевых средств, необходимых для организации высказывания (лексических, грамматических), недостаточной сформированностью умения развивать тему в диалоге, склонностью к вопросно-ответному диалогическому единству. Полученные результаты послужили основанием для организации специальной индивидуальной работы над диалогом, направленной на решение выявленных проблем.

Нами был организован обучающий эксперимент, включающий серию индивидуальных занятий, предусматривающих работу над диалогом. *Целью экспериментального обучения* было формирование у детей умения самостоятельно вести диалог на наиболее важные для общения темы, т.е. самостоятельно продуцировать высказывания.

Задачами экспериментального обучения выступили:

- формирование умения продуцировать реплики разного типа (стимулы, реакции) по образцу и самостоятельно;
- развитие способности к трансформации, комбинированию, перефразированию речевого материала;

- развитие умения вариативно использовать речевой материал диалога в различных коммуникативных ситуациях.

При составлении текстов диалогов нами учитывались следующие положения:

- выбор коммуникативных ситуаций с учетом их необходимости для общения, в соответствии с жизненным и эмоциональным опытом детей, содействие их личностному развитию, обогащению познавательных интересов [4];
- отбор лексических и грамматических средств диалогов с учетом принципа доступности для ученика [8, 9];
- использование различных типов диалогических единств [3];
- вариативность речевого материала, обеспечение новизны речевых ситуаций [3, 6];
- постепенное расширение содержания за счет введения новых реплик.

Работа над диалогом осуществлялась поэтапно.

**Первый этап** – подготовительный. По определению Л.Н. Мурзина и И.Н. Сметюка, подготовительные или тренировочные коммуникативные методики способствуют не столько выработке коммуникативных навыков общения с помощью языка, сколько навыков технического характера и могут рассматриваться как методики моделирования, так как их основная задача – научить создавать единицы языка по определенным моделям [7].

В соответствии с этим положением основной целью первого этапа было моделирование реплик диалога по образцу. Постепенно усложнялись содержание и объем диалогов.

Использование моделей осуществлялось на основе сформулированных А.Г. Зикеевым требований: «обеспечения такой структурной организации постоянных элементов предложения, которая, выражая определенную целенаправленность высказывания, позволяет путем лексических подстановок создавать множество однотипных фраз» [3, с. 29]. Грамматические варианты моделей образуются за счет замены – подстановки одной грамматической формы другой. По определению Е.И. Пассова, этот этап можно назвать «стандартизирующим», направленным на автоматизацию речевых действий [7].

В содержание индивидуальных занятий нами были также включены упражнения, направленные на формирование умения правильно воспроизводить те или иные речевые единицы, составляющие диалог. Так, предусматривалась работа над труднопроизносимыми сочетаниями звуков, голосом, словесным и логическим ударением, интонационными конструкциями фраз.

**Второй этап** – основной – был направлен на формирование умения самостоятельно продуцировать реплики. Ученики должны были овладеть парностью реплик разного характера, умением понять смысл первой реплики и правильно на нее отреагировать. Особое внимание уделялось

варьированию реплик и введению в речь детей слов и выражений, характерных для разговорной речи (может быть, пожалуй, согласен, отлично, ничего, неважно).

При организации работы нами учитывались факторы, обеспечивающие эффективное продуцирование высказываний, определенные М.Р. Львовым:

- мотивированность – наличие потребности поделиться впечатлениями о чем-либо, получить необходимую информацию, вступить в контакт;
- содержательность – свободное владение фактическим материалом, умение его структурировать в соответствии с темой и замыслом;
- языковое оформление – свободное оперирование языковыми средствами с учетом коммуникативной ситуации;
- значимость – продуцируемый и воспринимаемый текст должен иметь определенное значение для всех участников коммуникации [5].

Индивидуальный подход предусматривал:

- 1) целенаправленную и дозированную помощь;
- 2) опоры различного типа;
- 3) варьирование времени на подготовку ответа;
- 4) использование заданий разной речевой сложности.

Работа на данном этапе включала несколько ступеней:

Первая ступень предполагала развитие умения осуществлять адекватный выбор реплик из вариативно предложенного речевого материала. Внимание учащихся было направлено на извлечение информации,



смысла высказывания. В процессе индивидуального занятия воссоздавался диалог, содержание и объем которого были обусловлены изменяющейся в зависимости от выбранной реплики речевой ситуацией. Предусматривалось сочетание различных ранее усвоенных моделей.

Вторая ступень была направлена на формирование умения самостоятельно дополнять вариативно предложенные неполные реплики.

Третья ступень предусматривала самостоятельное ведение диалога. Учащиеся использовали усвоенный лексический и грамматический материал в различных комбинациях, без опоры на внешние средства, реализовывали сформированные речевые умения в различных переменных условиях речевого общения.

Для оценки эффективности разработанной системы работы над диалогом по окончании формирующего эксперимента нами была проведена повторная констатация развития диалогической речи глухих учащихся третьего класса. В содержание констатирующего эксперимента были включены задания, предусматривающие активное участие детей в конструировании диалога:

- 1) ведение диалога на определенную тему;
- 2) чтение диалога и самостоятельное его продолжение.

Анализ результатов, полученных после экспериментального обучения, показал, что 55% учащихся смогли вести инициированный учителем-дефектологом диалог на заданную тему, 45% справились с заданием

частично. Самостоятельно дополнили содержание диалога 40% школьников, частично выполнили задание 60%.

Для подтверждения наличия положительной динамики в овладении диалогической речью глухими учащимися в процессе индивидуальной работы мы анализировали изменения в самостоятельном конструировании реплик различного типа. Использовался G-критерий знаков ( $G_{эмп} = 0$ ,  $G_{кр} = 1$  ( $p \leq 0,01$ ),  $G_{эмп} < G_{кр}$ ). Статистическая обработка результатов позволила доказать, что положительная динамика в овладении умением конструировать элементы диалога глухими учащимися в процессе обучения является достоверной.

Таким образом, коррекционно-педагогическое воздействие, направленное на формирование диалогической речи детей с нарушением слуха в процессе индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению, необходимо строить с учетом следующих педагогических условий:

- поэтапное формирование умения продуцировать реплики различных типов;
- дифференцированный подход к отбору лексических и грамматических средств диалогов;
- постепенное расширение содержания за счет введения новых реплик;
- системное усложнение структуры высказываний в соответствии с темпом развития ученика;

- вариативность речевого материала, т.е. обеспечение новизны речевых ситуаций;
- целенаправленная и дозированная помощь.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

## Литература:

1. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М.: Педагогика, 1963. – 335 с.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
3. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А.Г. Зикеев. – М.: Владос, 2000. – 468 с.
4. Кузьмичева, Е.П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.И. Шевцова. – М.: Энас, 2001. – 136 с.
5. Львов, М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.Р. Львов – М.: Академия, 2000. – 432 с.
6. Никитина, М.И.. Чтение и развитие речи / М.И. Никитина, О.А. Красильникова. – С-Пб.: Лань, 2006. – 188 с.
7. Пассов, Е.И. Средства коммуникативной технологии / Е.И. Пассов. – М.: Владос, 2004. – 146 с.
8. Рау, Ф.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – М.: Педагогика, 1981. – 382 с.
9. Рау, Ф.Ф. Устная речь глухих / Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1973. – 304 с.
10. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2003. – 368 с.
11. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в раннем детстве / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 223 с.