

**Развитие диалогической речи слабослышащих младших школьников на
индивидуальных занятиях: методический аспект**

С.Н. Феклистова, канд.пед.наук, доцент

Н.Е. Павлович (Н.Е. Тарабонда), аспирант кафедры сурдопедагогики

На современном этапе развития сурдопедагогики одной из центральных научно-практических проблем, привлекающих внимание как отечественных, так и зарубежных ученых, является проблема развития речи детей с нарушением слуха как фактора их социальной адаптации и интеграции в общество [2]. Уровень развития словесной речи учащихся с нарушением слуха определяет возможность свободного выбора профессии, успешность трудоустройства, достижение определенного социального статуса. В то же время, как подчеркивает Е.З. Яхнина, «существенно ограниченные возможности части детей с нарушением слуха в устном общении со слышащими затрудняют реализацию их прав и потребностей, адаптацию в современном обществе» [6].

Данные исследований М.М. Бахтина, И.А. Зимней и др. позволяют утверждать, что факторы, эффективно влияющие на речевое развитие учащихся, позитивно влияют и на социальную активность детей. Т.М. Баранов выделяет методические аспекты, которые должен учитывать педагог:

- создание условий для постоянной речевой практики рецептивного (чтение) и продуктивного плана (чтение и говорение);
- систематизация и актуализация языковых, речевых и социокультурных знаний и умений;
- обеспечение повторения речевого материала;
- увеличение количества изучаемых тем, предметов речи, видов и типов текстов и речевых конструкций, способствующих увеличению как продуктивного, так и рецептивного языкового минимума [3].

Сурдопедагоги выделяют ряд условий, активизирующих речевое развитие слабослышащих детей в процессе обучения. А.Г. Зикеев значительную роль отводит специальному отбору языкового и речевого материала, группировке сходного по трудности усвоения материала и описанию особенностей работы с ним, особенностей усвоения учениками в зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей. Э.И. Леонгард отмечает необходимость соответствия обучения языку основным требованиям психоречевого возрастного развития детей с нарушением слуха. Ученые отмечают, что только развитие потребности в речевом общении сможет преобразовать специально вырабатываемую словесную речь в психологически инициативную.

С.А. Зыковым научно обоснована, разработана и внедрена коммуникативная система обучения языку школьников с нарушением слуха, предусматривающая:

- обучение языку как средству общения, т.е. в самом его действии, в диалоге;
- развитие потребности в употреблении словесных средств;
- создание речевой среды;
- обучение общению с помощью разных форм словесной речи не только с учителем, но и между собой;
- подбор речевого материала с учетом соответствия задачам речевого высказывания;
- приближение построения и лексической наполняемости используемых речевых высказываний к синтаксису устной речи;
- обеспечение адекватного использования речевого материала средствами ознакомления с семантикой [5].

В то же время результаты современных специальных исследований свидетельствуют о том, что даже в условиях полной реализации коммуникативной системы обучения языку разговорная речь учащихся с нарушением слуха характеризуется рядом особенностей: недостаточной сформированностью умения развивать тему в диалоге

и беседе; неполным учетом информированности собеседника, многократными повторами, возвращением к уже сказанному [1].

Результаты проведенного нами исследования показали, что слабослышащие учащиеся испытывают потребность и интерес к вступлению в диалог, но не владеют достаточными средствами для его осуществления. Высказывания, самостоятельно конструируемые слабослышащими учащимися, отличаются широким разнообразием: от неадекватных, не соответствующих содержанию беседы реплик, до адекватных, грамматически правильно оформленных. Нами выделены некоторые характерные особенности диалогической речи слабослышащих младших школьников:

- трудности в восприятии и понимании обращенных высказываний;
- трудности в самостоятельном конструировании высказываний (дефицит лексических и грамматических средств);
- склонность к вопросно-ответному диалогическому единству, недостаточная сформированность умения конструировать диалогические единства других типов;
- недостаточная сформированность умения развивать тему диалога.

Как подчеркивает Л.М. Быкова, основой для построения методики развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха является учет таких ее особенностей как ситуативность, связь с деятельностью участников разговора, сочетание видов самой речевой деятельности – говорения и восприятия.

В сурдопедагогике разработаны методические подходы к развитию диалогической речи на общеобразовательных уроках (языка и предметно-практического обучения), где на основе овладения типичными формами диалогического стимулирования и реагирования у учащихся формируется умение участвовать в словесной коммуникации.

Е.Н. Марциновская, Т.В. Нестерович, Т.С. Зыкова акцентируют внимание на том, что именно на уроках предметно-практического обучения при правильно организованной учителем предметно-практической деятельности постоянно возникают естественные

ситуации для словесного общения учащихся с учителем и друг с другом. Т.В. Нестерович рекомендовала следующие методические приемы:

- использование готовых инструкций;
- восстановление последовательности готовых инструкций;
- дополнение готовых инструкций;
- составление инструкций с опорой на слова для справок;
- составление поручений по отдельным операциям, поочередно выполняемым учителем;
- составление поручения по образцу изделия, по плану, по отчету товарищей.

Сурдопедагогами определены виды работ по развитию разговорной речи на уроках языка:

- работа по закрытой картине (основная цель – сформировать умение задавать вопросы и с их помощью выяснять содержание картинки, которую они не видят);
- работа по серии закрытых картинок;
- беседы;
- дидактические игры и игровые приемы [1, 4, 5].

Особое внимание в исследованиях акцентируется на том, что важнейшим условием, содействующим активизации устной речи учащихся с нарушением слуха, является преемственность в работе над устной речью в разных организационных формах (на общеобразовательных уроках, коррекционных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия, во внеурочное время).

Е.З. Яхниной определена последовательность работы над диалогом на индивидуальных занятиях. В соответствии с методикой, предложенной Е.З. Яхниной, работа над диалогом проводится на нескольких индивидуальных занятиях и предусматривает постепенную систему усложнения (Рисунок 1).

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ДИАЛОГОМ

1. слуховое восприятие диалога

2. слухозрительное последовательное восприятие реплик с последующим воспроизведением

3. самостоятельное составление диалога с последующей проверкой правильности

4. чтение диалога

5. самостоятельное воспроизведение диалога

Рисунок 1. Система работы над диалогом Е.З. Яниной.

Как показал анализ педагогического опыта, традиционная работа над диалогом на индивидуальных занятиях является малоэффективной, т.к. преимущественно направлена на формирование репродуктивных умений детей. Однако, как подчеркивают ученые, одним из важнейших психологических моментов при усвоении диалогической речи является то, что конечная информация, получаемая при диалоге, носит коллективный характер и складывается из совокупности вопросов и ответов, возражений, оценки предмета разговора. В связи с этим содержание диалога может быть разноплановым, а сама речевая ситуация может изменять ход разговора. Поэтому перед взрослыми стоят задачи формирования у учащихся с нарушением слуха не только умения запомнить образец и воспроизвести его, но и изменить с учетом ситуации, дополнить новыми словами, побудить собеседника к действию и т.д.

Мы предположили, что особая дидактическая и коррекционная значимость для формирования диалогической речи учащихся с нарушением слуха принадлежит индивидуальным занятиям по развитию устной речи и слухового восприятия. В качестве аргументов мы сформулированы следующие положения.

1. Как известно, диалогическая речь ситуативна. Конечная информация, получаемая при диалоге, носит коллективный характер и складывается из совокупности вопросов и ответов, возражений, оценки предмета разговора. В связи с этим важно, чтобы ребенок с нарушением слуха не только запоминал образцы реплик и воспроизводил их по подражанию, но и умел варьировать их, изменять с учетом ситуации, дополнять. Указанные задачи можно и нужно решать в процессе индивидуальных занятий, дающих возможность учителю-дефектологу осуществлять коррекционную работу в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребенка.

2. Индивидуальные занятия дают возможность обеспечивать преемственность в работе над разными компонентами произносительной стороной устной речи (речевым дыханием, голосом, звуками и их сочетаниями, словом, фразой) и формированием самостоятельной диалогической речи слабослышащих учащихся. В условиях же традиционной организации индивидуальных занятий основное содержание работы составляет формирование и коррекция основных компонентов произношения (речевого дыхания, голоса, звуков и их сочетаний, слова, фразы). Работа осуществляется на материале слогов, слов, фраз, однако не обеспечивает перенос усвоенных произносительных умений в самостоятельные высказывания.

Нами была предложена модификация методики работы над диалогом в процессе индивидуальных коррекционных занятий, которая предусматривает:

- поэтапный подход к развитию диалогической речи на индивидуальных занятиях: постепенное овладение учащимися диалогическими умениями, а не заучиванием предложенных реплик. Особое внимание должно быть направлено на использование

определенных речевых упражнений подготовительного этапа, создающих предпосылки для самостоятельного конструирования высказываний учащимися с нарушением слуха;

- реализацию аналитико-синтетического подхода: сочетание работы над диалогом с формированием и коррекцией произносительных навыков на материале составляющих его речевых единиц. Это обеспечивает реализацию усвоенных произносительных навыков в самостоятельных высказываниях детей, более внятную и членораздельную речь;
- подбор специальных методических приемов, способствующих развитию умений трансформировать, комбинировать, перефразировать речевой материал, а также использовать речевой материал диалога в различных ситуациях общения.

Эти положения были положены нами в основу экспериментального обучения, цель которого – сформировать умение слабослышащих учащихся самостоятельно вести диалог на наиболее важные для общения темы, т.е. самостоятельно продуцировать развернутые речевые 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.

Работа над диалогом осуществлялась поэтапно.

Первый этап – подготовительный – направлен на создание предпосылок самостоятельных высказываний детей, поэтому основным условием организации работы был подражательный характер их деятельности. Назначение речевого образца, по мнению

Е.И. Пассова, состоит в создании определенных моделей высказываний, а в будущем – в создании обобщенных моделей [8, 10]. 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 [9].

Приведем примеры упражнений, рекомендуемых на первом этапе обучения.

Моделирование реплик диалога по образцу – основное упражнение первого этапа. Рекомендуется усложнение диалогов по содержанию и объему. Использование данного вида упражнений осуществлялось на основе сформулированного А.Г. Зикеевым требования: «обеспечения такой структурной организации постоянных элементов предложения, которая, выражая определенную целенаправленность высказывания, позволяет путем лексических подстановок создавать множество однотипных фраз» [4]. Таким образом, учащиеся усваивают основные модели высказываний, а также учатся на готовом материале воспроизводить различные интонационные конструкции.

Перефразирование речевого материала диалога направлено на формирование следующих умений детей:

- по-разному формулировать вопрос одного содержания;
- вариативно отвечать на один и тот же вопрос;
- подбирать и использовать синонимичные слова;
- формулировать реплики диалога как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания.

Комбинирование речевого материала реплик диалога способствует развитию умения объединять в распространенном ответе / вопросе реплики участников диалога.

Составление реплик по набору слов (“рассыпанные слова”) развивает у учащихся умение структурировать речевой материал, причем как грамматически, так и по смыслу.

Восстановление деформированного текста диалога. Упражнение направлено на упорядочение диалогического текста, т.е. на овладение учащимися структурой диалога, что является одной из необходимых предпосылок самостоятельного порождения связного высказывания. При выполнении данного типа упражнений учащиеся также подводятся к выводу о логической последовательности и смысловой взаимосвязи реплик в диалоге.

В отличие от традиционного подхода, в содержание индивидуальных занятий первого этапа нами также включались упражнения, направленные на формирование умения правильно воспроизводить те или иные речевые единицы, составляющие диалог: предусматривалась работа над труднопроизносимыми сочетаниями звуков, голосом, словесным и логическим ударением, интонационными конструкциями фраз.

Таким образом, данный этап обучения, вслед за Е.И. Пассовым, можно назвать «стандартизирующим», направленным на автоматизацию речевых действий, развитие речевых умений, необходимых для самостоятельного ведения диалога [9].

Второй этап – основной – направлен на формирование умения самостоятельно анализировать ситуации речевого общения, самостоятельно дополнять неполные реплики, завершать начатые реплики, продуцировать реплики различного типа. Ученики должны овладеть парностью реплик разного характера, умением понять смысл первой реплики и правильно на нее отреагировать. Особое внимание уделяется варьированию реплик и введению слов и выражений, характерных для разговорной речи (так называемых штампов, стереотипов разговорной речи, например, «Может быть», «Пожалуй», «Согласен», «Отлично», «Ничего», «Неважно» и т.п.).

В качестве исходных мы рекомендуем использовать диалоги, содержание которых отрабатывалось на первом этапе.

По мнению А.А. Леонтьева, для организации общения коммуникант должен обладать достаточным запасом функционально разнообразных реплик. С учетом этого

важного положения на данном этапе обучения предусматривалось постепенное формирование умения варьировать речевой материал.

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 все участников коммуникации [7].

В процессе формирования диалогической речи на индивидуальных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия нами реализовывался индивидуальный подход, который 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 включает несколько ступеней.

I ступень. Цель работы – развить у слабослышащих учащихся умения анализировать разнообразные ситуации общения, вариативно использовать речевой материала в различных коммуникативных ситуациях. Учащимся предлагается кратко словесно описать ситуацию общения («Кто говорит?», «Где?», «Почему?») по известной реплике, или с опорой на сюжетную картинку по известной реплике.

Рассмотрим такой вид работы более подробно.

Учитель предлагает ученику следующую инструкцию: «Я буду читать, а ты постарайся угадай, кто это говорит и где говорит». Примеры таких реплик: “ Скажите, пожалуйста, сколько стоит пластилин?”, “До свидания, Лена, выздоравливай”, “Петя, выходи гулять, мы тебя ждем!”, “Ира, какой сейчас урок?”, “Эта машинка стоит три тысячи”, “Почему ты не выучил уроки?” и др. Сначала ребенку параллельно с репликой предлагается сюжетная картинка, постепенно наглядная опора исключается. Многие речевые задачи в таких упражнениях имеют неоднозначное решение и учитель-дефектолог должен стимулировать ученика к различным вариантам ответов. Например, фразу “Почему ты не выучил уроки?” может сказать учитель ученику, мама/папа сыну/дочке, мальчик/девочка однокласснику/однокласснице, что и указывает на вариативность использования речевого материала.

2 ступень. Цель работы – развить умение осуществлять адекватный выбор реплик (как стимулов, так и реакций) из множества возможных вариантов. На данной ступени внимание школьников было направлено на извлечение информации, смысла высказывания. Таким образом, в процессе индивидуального занятия воссоздавался диалог, содержание и объем которого были обусловлены изменяющейся в зависимости от выбранной реплики речевой ситуацией.

3 ступень. Цель работы – сформировать умение самостоятельно дополнять вариативно предложенные неполные реплики разных типов; самостоятельно логически завершать начатые реплики разных типов.

4 ступень. Цель работы – сформировать умения:

- самостоятельно строить ответные реплики диалога по заданным исходным репликам с опорой на сюжетную картинку;
- восстанавливать вопросительные реплики по известным ответным репликам с опорой на сюжетную картинку.

Третий этап – завершающий – направлен на формирование умения самостоятельно конструировать реплики разного типа. Следовательно, предусматривал самостоятельное ведение диалога слабослышащими первоклассниками. Учащиеся использовали усвоенный лексический и грамматический материал в различных комбинациях, без опоры на внешние средства, реализовывали сформированные речевые умения в различных переменных ситуациях речевого общения.

Схематично последовательность работы над диалогом на индивидуальных занятиях представлена на рисунке 2.

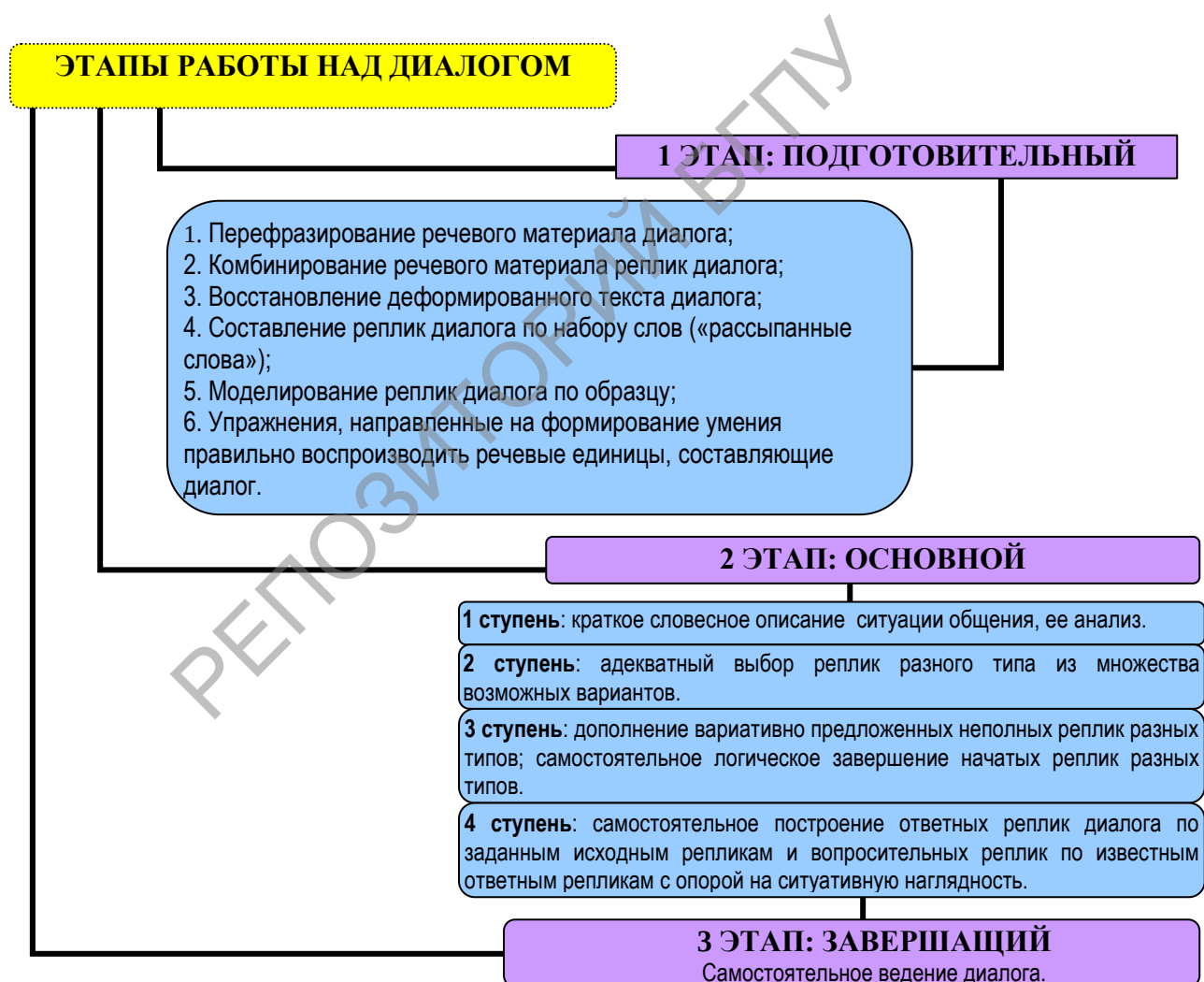


Рисунок 2. Этапы работы над диалогом на индивидуальных занятиях

Использование модифицированной методики формирования диалогической речи на индивидуальных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия позволяет

сформировать у учащихся необходимые диалогические умения и, следовательно, способствует положительной динамике в овладении самостоятельной диалогической речью слабослышащими младшими школьниками.

Актуальной, на наш взгляд, представляется разработка проблемы преемственности работы по формированию диалогической речи учащихся с нарушением слуха в процессе различных форм организации учебно-воспитательной работы.

Литература.

- 1 Быкова, Л.М. Методика развития речи глухих школьников в младших классах / Л.М. Быкова, Е.Е. Вишневская. – Л., 1979. – 61 с.
- 2 Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 211 с.
- 3 Елагина, М.Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослым у детей раннего возраста: автореф. дис. ...канд. психол. наук / М.Г. Елагина. – М., 1977. – 49 с.
- 4 Зикеев, А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся / А.Г. Зикеев. – М.: Педагогика, 1976. – 176 с.
- 5 Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку / С.А. Зыков. – М.: Педагогика, 1977. – 211 с.
- 6 Кузьмичева, Е.П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.В. Шевцова. – М: НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
- 7 Львов, М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
- 8 Пархалина, Е.В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е.В. Пархалина, Е.Г. Речицкая. – М.: Владос, 2000. – 168 с.
- 9 Пассов, Е.И. Средства коммуникативной технологии / Е.И. Пассов. – М.: Академия, 2004. – 312 с.

10 Рау Ф.Ф. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся / Ф.Ф. Рау, Л.В. Нейман, В.И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 1961. – 254 с.

11 Слезина, Н.Ф. Формирование произношения у глухих школьников / Н.Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1984. – 202 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ