

Обучение глухих школьников планированию речевой деятельности на уроках чтения

Т. С. Зыкова

Институт дефектологии АПН СССР

Обучение глухих школьников планированию речевой деятельности входит в общую систему формирования планирующей деятельности, разработанную применительно к младшим классам школ для глухих детей. Успех работы в данном направлении во многом обеспечивается эффективностью обучения планированию на уроках предметно-практического обучения (ППО)¹. Однако надо учитывать, что умение составлять план изготовления изделий, полученное на уроках ППО, не обеспечивает самостоятельного овладения планированием речевого высказывания. Для этого необходимо специальное обучение с соблюдением определенной последовательности в работе, с постепенным повышением уровня требований, предъявляемых к детям.

Задачей обучения планированию речевого высказывания является формирование у глухих школьников первоначального умения составлять план готового текста, рассказа и собственного самостоятельного речевого высказывания.

Обучение планированию готового текста начинается на уроках чтения во II классе, обучение планированию собственного самостоятельного высказывания проходит в основном на уроках развития речи с III класса.

Овладение детьми планированием на уроках чтения и развития речи — задача не легкая, умение составлять план дается учащимся не сразу. Для младших глухих школьников составление плана выступает как специальное учебное задание — при чтении, осмыслении текста, при подготовке связного высказывания по собственной инициативе они не прибегают к этому виду работы.

Данная статья посвящена вопросам обучения планированию на уроках чтения.

¹ См.: Зыкова Т. С. Обучение глухих детей планированию предметно-практической деятельности // Предметно-практическое обучение в школе для глухих детей. М., 1978.

Начиная с I класса дети учатся самостоятельно, сознательно чтению, а не изучению предлагаемого рассказа. В условиях ограниченного речевого развития глухих детей есть опасность превратить процесс чтения в разбор значений входящих в текст слов. Существующая методика обучения глухих школьников чтению предполагает другой путь. Внимание детей направляется на все содержание читаемого текста, а не на входящие в него слова². Содержание текста должно быть близко и понятно детям, вызывать интерес и желание читать.

Важно, чтобы читаемое произведение соответствовало уровню речевых возможностей детей данного класса. Выполнить это требование возможно, если заблаговременно (во время четвертного планирования) проанализировать тексты, которые будут предложены детям, взять на заметку все новые слова, типы фраз. Затем в течение четверти на уроках по разным предметам, в естественных или специально созданных ситуациях знакомить детей с новым речевым материалом. Такая организация работы над словарем позволяет на уроках чтения уделять больше внимания проверке того, как дети понимают тексты, формированию у них умений, связанных с чтением.

Для разбора текстов целесообразно использовать рисунки детей по их содержанию, изготовление аппликаций, макетов из готовых фигурок. Разбирая прочитанное, дети учатся сопоставлять рисунки с текстом, подбирать к рисунку или его деталям слова, фразы из текста, устанавливать соответствие заголовков содержанию текста или наоборот — подбирать к частям текста готовые картинки, придумывать подписи к ним. Все это очень важно для последующего обучения планированию прочитанного.

Обучение составлению плана прочитанного целесообразно начинать на материале

² См.: Зыкова Т. С. Методика обучения глухих детей языку. М.: Просвещение, 1977.

сюжетных рассказов, имеющих четко выраженную последовательность событий. В таких рассказах сама логика действий помогает детям составлять план.

Прежде всего ученик должен ознакомиться с текстом в целом, разделить его на части, разобраться в содержании каждой из них, выделив главную мысль, и затем уже приступить к составлению плана. Каждый из выделенных этапов работы требует от глухих учащихся определенных умений, овладение которыми проходит в условиях специального целенаправленного обучения.

Составление плана невозможно без работы по формированию у детей следующих умений: определять логическую последовательность событий, делить текст на части, выделять главную мысль каждой из них, озаглавливать части.

Работа по формированию этих умений проходит в подготовительный и основной период обучения планированию. В I классе дети учатся определять порядок событий, изложенных в тексте. Эта работа неразрывно связана с обучением детей пониманию прочитанного, осознанию выражаемого речевыми средствами содержания и осуществляется в связи с чтением всех текстов, выбираемых учителем для уроков чтения.

Для формирования у глухих учащихся умения определять логическую последовательность событий, уяснять содержание читаемого можно использовать различные упражнения. Приведем некоторые из них.

1. Определение последовательности событий с использованием серий картинок (с I класса).

Для этой работы используются картинки к тексту, помещенные на страницах книги для чтения или выполненные учителем. На начальном этапе обучения используются картинки, расположенные в последовательности, соответствующей сюжету рассказа. После прочтения текста учитель обращает внимание детей на серию картинок, выделяет первую из них и просит прочитать о том, что на ней изображено в тексте, затем показывает вторую и т. д.

Постепенно работа усложняется: картинки, отражающие содержание текста, даются детям вразброс. В этом случае после первоначального знакомства с текстом учитель просит учащихся рассмотреть серию картин, показать ту из них, которая соответствует началу сюжета, и прочитать о ней в тексте и т. д.

2. Иллюстрирование прочитанного с помощью зарисовки его содержания (с I класса).

Методика проведения этого вида работы весьма разнообразна и зависит от сложности текста, года обучения детей, степени речевого развития, уровня сформированности умения понимать читаемое.

Наиболее легкий для учащихся вариант организации работы заключается в следующем.

После общего знакомства с текстом под руководством учителя дети читают первый отрывок и зарисовывают его содержание. Начать эту работу может сам учитель. Рисую на доске или на прикрепленном к ней листе бумаги, он постоянно обращается к классу с вопросами: *Что я нарисовал? Кто это? Что делает мальчик?* и т. д. Ответы детей дают возможность проверить, как они понимают создаваемый у них на глазах рисунок. Одновременно учитель побуждает детей пользоваться книгой: искать ответ на вопрос в тексте, подтверждать самостоятельно сформулированную мысль готовым предложением, его частью. Затем коллективно читается второй отрывок и проводится аналогичная работа с иллюстрированием его содержания. Постепенно в активную деятельность по зарисовке включаются учащиеся. Сначала можно предложить кому-либо из них нарисовать описываемый в тексте предмет, действующее лицо и т. д. Возможен и такой вариант: один ученик рисует на доске, а остальные выполняют рисунки в альбомах. Затем следует проверка правильности рисунков, их точности путем их сопоставления с текстом.

Зарисовка содержания прочитанного может проводиться как самостоятельная деятельность учащихся с последующей проверкой рисунков и исправлением ошибок.

Независимо от вариантов организации этого вида работы обязательным является постоянное обращение детей к тексту прочитанного, сопоставление его со сделанным рисунком. От детей требуется схематическое изображение событий без вырисовывания отдельных деталей предметов, без раскрашивания их цветными карандашами, если на это не нацеливает содержание текста³.

³ Образцы схематического изображения предметов даны на форзацах учебника «Развитие речи», I класс (Авторы: С. А. Зыков, Е. П. Кузьмичева, Т. С. Зыкова, 2-е изд. М.: Просвещение, 1984).

3. Составление аппликаций из готовых фигурок (с I класса).

Учитель заготавливает комплект фигурок для будущей аппликации или серии аппликаций. Методика проведения этой работы аналогична описанной выше, с той лишь разницей, что содержание текста передается не в рисунке, а в коллективно создаваемой аппликации.

Для усложнения работы в комплект фигурок могут быть включены лишние предметы. Это заставляет детей вчитываться в содержание текста, сознательно относиться к его разбору и отбору объектов для аппликации.

4. Дорисовка недостающей картинки (со II класса).

После прочтения текста детям предлагается рассмотреть картинки, расположить их в нужной последовательности, если они даны вразброс, и прочитать отрывки, соответствующие каждой иллюстрации. Затем под руководством учителя дети определяют, какая часть текста осталась непроиллюстрированной. К ней учащиеся делают рисунок (коллективно или самостоятельно).

5. Словесное рисование (со II класса).

После знакомства с текстом учитель предлагает детям представить, что можно было бы изобразить на первом (втором, третьем и т. д.) рисунке. Учащиеся высказывают свои предположения. При требовании учителя доказать свою точку зрения дети обращаются к тексту, подкрепляя свой ответ отрывком из него, отдельными предложениями. Коллективное обсуждение возможных рисунков способствует разбору прочитанного, определению логики событий.

Во II классе дети сначала продумывают и обсуждают сюжет одной картинки, подкрепляя это чтением соответствующего отрывка, и только затем переходят к обсуждению следующей картинки. В III—IV классах учащиеся обычно справляются с более сложным заданием: рассказать о содержании серии рисунков, которые возможно сделать к тексту.

На первоначальном этапе введения такого вида работы целесообразно сопровождать словесное описание рисунка последующим его рисованием. Это поможет избежать возможного для глухих детей разрыва между словесным и наглядным изображениями прочитанного.

6. Краткий пересказ текста (с III класса).

После знакомства с сюжетным текстом учитель предлагает учащимся пересказать

его. В своих ответах дети как бы намечают канву повествования. Дальнейшая работа над содержанием текста способствует проверке их первоначальных высказываний.

Для облегчения выполнения задания можно дать учащимся карточки с записанными на них отдельными фразами, отражающими основное содержание прочитанного. Ученики знакомятся со всеми предложениями и располагают их в нужной последовательности. Затем детские работы проверяются путем сопоставления их с последовательностью событий в прочитанном тексте.

Обучение детей определению последовательности событий прочитанного подготавливает их к умению делить текст на части. Однако не исключается и специальная работа по формированию этого умения, которая начинается обычно в конце обучения в I классе.

Вначале для этой работы подбираются тексты, в которых легко выделяются отдельные сюжетные части. Обычно в этих случаях границы частей совпадают с выделенными в тексте абзацами. Лишь после того, как школьники приобретут определенный опыт в делении прочитанного на части, можно предлагать им тексты с более сложной структурой (III—IV классы). При обучении умению делить текст на части целесообразно использовать иллюстративный материал, рисунки детей. Возможно, это приведет к более дробному делению текста, однако этого не следует бояться, так как детальный, подробный анализ прочитанного текста, а значит и большое количество рисунков — характерный этап в обучении глухих детей чтению. В таком случае надо обратить особое внимание на обучение учащихся обобщению, объединению мелких частей в более крупные, что способствует развитию навыков обобщения, систематизации читаемого.

Для обучения глухих детей умению делить прочитанное на части проводятся различные упражнения.

1. Выделение частей текста с использованием готовых картинок (с I класса) и их названий (со II класса).

После знакомства с содержанием текста учитель дает детям серию картин. Учащиеся коллективно рассматривают первую картинку и выполняют задание учителя — прочитать о том, что на ней нарисовано, в тексте. Отвечают несколько человек, если

мнения о границе части текста не совпадают, учитель организует дискуссию. Он просит отвечавших доказать свою точку зрения, предлагает высказаться и другим ученикам класса, помогает ученикам в речевом оформлении их мыслей. (В некоторых случаях для разрешения спора надо перейти к разбору следующей картинки и подбору соответствующего ей отрывка.)

После коллективного обсуждения границ отрывка учитель делает вывод о том, что прочитана первая часть рассказа и предлагает прочитать отрывок ко второй картинке, т. е. найти вторую часть текста и т. д. Для подобной работы вместо картинок можно использовать серию готовых аппликаций, изготовленных учителем или учащимися на уроках ППО.

Деление рассказа на части можно проводить и на основе данных учителем названий к ним. Исходя из числа заголовков, дети определяют количество частей и границы каждой из них.

2. Деление текста на части на основе обсуждения количества возможных рисунков (со II класса).

На начальном этапе обучения делению текста на части глухим детям обычно бывает довольно трудно понять суть задания — «Раздели текст на части». Для лучшего осознания детьми задания целесообразно обратиться к уже знакомому школьникам виду работы. Учитель предлагает им нарисовать рисунки к тексту. Но прежде чем приступить к работе, каждый школьник должен определить, сколько рисунков он будет делать. Учитель выслушивает ответы нескольких детей, просит прочитать отрывки, относящиеся к каждому рисунку. Если отрывки длинные, то допускается прочитывание первого и последнего предложения части. Выслушивая ответы, учитель определяет, насколько понятно задание, правильно ли дети выделяют части текста.

Если задание разделить текст на части не вызывает затруднений, можно избежать зарисовки содержания текста.

3. Деление текста на части с учетом содержания рисунков и готовых картинок (со II класса).

Эта работа проводится при обучении глухих детей обобщению, систематизации прочитанного.

Под руководством учителя школьники определяют, какие из их рисунков могут быть заменены первой картинкой, и читают

отрывок, относящийся к ней, затем переходят к следующей картинке и т. д.

В III—IV классах учитель может предложить разделить прочитанное на определенное количество частей, основываясь при этом на объединении рисунков. Дети систематизируют рисунки, объединяют их в группы согласно количеству названных частей.

4. Деление на части с его словесным обоснованием (с IV класса).

После прочтения текста ученики высказывают свое мнение о количестве частей, на которые его можно разделить, либо кратко, в двух-трех предложениях передают содержание каждой части, либо намечают название. Все учащиеся класса участвуют в обсуждении каждого ответа.

При проведении этой работы важно выслушать мнение ребенка о том, как он делит весь прочитанный текст, и лишь затем приступить к разбору его ответа. Это необходимо потому, что очень редко текст легко распадается на четкие части, гораздо чаще их границы неясны, подвижны. Кроме того, прочитанное можно разделить на более или менее крупные части в зависимости от поставленной задачи.

5. Деление на части по ее главной мысли (с III класса).

После ознакомления с текстом учитель выделяет и называет ведущие мысли отдельных его частей и предлагает учащимся найти в прочитанном соответствующие места. Ответы детей коллективно обсуждаются и уточняются.

На начальном этапе работы по делению прочитанного текста на части все описанные упражнения проводятся под руководством учителя. При этом важно сформировать у школьников сознательное отношение к заданиям. Выполнению такой задачи способствует коллективное обсуждение возможных вариантов. Учитель побуждает детей к активной работе, к высказыванию своих точек зрения и их обоснованию.

Именно поэтому нельзя ограничивать единичными ответами — свои соображения по поводу деления текста должны высказывать как можно больше учеников. Затем ответы обсуждаются. Умение участвовать в дискуссии на уроках чтения, активно обсуждать прочитанное не может появиться у глухих детей само по себе. Этому их следует учить специально, организуя эту работу так же, как и на уроках ППО.

После того как дети приобретут опыт деления прочитанного текста на части, мож-

но перейти к самостоятельному выполнению ими подобных заданий с последующей коллективной проверкой. Важно не приучать детей к постоянной опеке, возможно чаще и раньше предоставлять им самостоятельность, развивая тем самым их инициативу и творчество.

Работа по выделению главной мысли каждого отрывка представляет для глухих детей значительную трудность, поэтому формированию этого умения необходимо уделять серьезное внимание, начиная с более легких, постепенно подводя детей к выполнению более сложных заданий. Выделение главной мысли прочитанного обычно сочетается с обучением школьников озаглавливанию части.

Подготовкой к этой работе служат упражнения, вводимые с I класса: прочитать название рассказа, выбрать из нескольких предлагаемых названий наиболее подходящее, придумать свое название и т. п.; ответить на вопрос — о чем говорится в рассказе, о ком рассказ и т. д.; подобрать к иллюстрациям одно-два предложения из текста, придумать названия сделанным рисункам.

Обучение озаглавливанию частей целесообразно начинать с подбора названия рисунков, сделанных к каждой из них, или готовых иллюстраций. Первоначально для названий могут использоваться предложения из текста. Форма заголовков может быть различной — простые нераспространенные предложения, назывные, вопросительные предложения. Не следует требовать от детей употреблять лишь какую-либо одну форму построения заголовка.

Приведем упражнения, способствующие обучению глухих детей озаглавливанию частей текста, выделению главной мысли.

1. Подбор к выделенным частям готовых названий (с I класса).

Учитель дает детям готовые названия частей прочитанного текста и предлагает им выбрать к каждой части подходящий заголовок. Затем учащиеся читают текст по частям соответственно подобранным названиям.

Для того чтобы научить детей давать частям текста наиболее точные названия, учитель может поставить их перед необходимостью выбора из нескольких возможных заголовков к одной и той же части, наиболее точного.

2. Озаглавливание частей предложениями из текста (с I класса).

Озаглавливание частей может проходить параллельно с выделением каждой из них или в конце работы: после того как текст будет разделен на части, учитель предлагает назвать их, выбрав для этого наиболее подходящее предложение из текста. Названия частей дети записывают в тетрадях (или на доске). Если разделение текста происходило на основе сделанных рисунков, то название части подписывается под каждым из них.

Начиная со II—III класса дети могут сами придумывать названия частей.

3. Определение названия части по ее главной мысли (с III класса).

При делении прочитанного на части после коллективного обсуждения правильного разграничения текста или после чтения каждой части детям дается задание определить, о чем в ней говорится, какова ее главная мысль. Если ответ получается очень пространственным, учитель просит выразить мысль кратко, определив самое основное. Предложение из двух-трех слов, отражающее главную мысль части, и становится ее названием.

Все указанные упражнения предусматривают выработку умений, необходимых для составления плана прочитанного текста. Систематичность в проведении таких упражнений, их разнообразие, сознательный подход школьников к выполняемой работе создает прочную базу для обучения составлению плана прочитанного.

В младших классах школы для глухих на уроках чтения дети в основном учатся составлять план, который отражает последовательность событий, важную для передачи прочитанного, т. е. для пересказа.

Начинают они с составления картинного плана, что не вызывает особых затруднений, если они умеют подбирать или рисовать картинки к отдельным частям текста и делать к ним подписи. Однако следует учитывать, что сумма заголовков, так же как и сумма картинок, сама по себе не является картинным планом текста — это лишь опорные пункты, на основе которых создается картинный план. При составлении картинного плана (II—III классы) учитель обучает школьников объединять дробные рисунки в один, выделять в них главное, делать под ними подписи.

Затем дети переходят к составлению словесных планов. Обычно основой для такой работы служат подписи под картинным планом.

Переходным этапом от картинного плана к словесному является мысленное составление детьми возможных рисунков к тексту. Словесное иллюстрирование глухими детьми содержания текста возможно начинать в III классе. В коллективной работе под руководством учителя школьники обсуждают содержание возможных картинок, уточняют ответы друг друга, обязательно пользуясь при этом текстом. Параллельно с обсуждением каждого рисунка учащиеся придумывают и его название, которое записывается на доске или в тетрадях. Эти названия и становятся пунктами плана.

Составление детьми словесных планов без опоры на иллюстрации, без словесного рисования возможно в III—IV классах (в зависимости от сложности текста).

Ниже приводятся виды упражнений по обучению детей составлению словесных планов прочитанного.

1. Анализ готового плана (со II класса).

При подготовке учащихся к пересказу учитель предлагает им познакомиться с готовым планом прочитанного текста, проверить, верно ли он составлен. С этой целью дети читают план и к каждому его пункту подбирают отрывки. Для формирования у школьников сознательного отношения к плану в нем преднамеренно может быть пропущен один из пунктов. Учащиеся зачитывают отрывок, который не нашел отражение в плане, и дополняют план нужным пунктом.

2. Работа с деформированным планом (со II класса).

На доске дается деформированный план к тексту. Учащимся предлагается прочитать его и определить, правильно ли он составлен. Если ответы детей отрицательные, то учитель просит их прочитать пункты плана в нужной последовательности. Если школьники не видят ошибок, допущенных в плане, то проводится сопоставление каждого пункта плана с изучаемым текстом. Таким образом выявляются неточности плана и восстанавливается необходимая последовательность его пунктов.

3. Дополнение плана (с III класса).

Учитель предлагает школьникам прочитать написанные на доске пункты незавершенного плана и закончить его составление. Для выполнения этого задания дети выявляют части текста, соответствующие написанным на доске пунктам плана, а затем читают отрывок, содержание которого

в плане не отражено, и придумывают его название.

4. Составление плана параллельно с разбором содержания части (с III класса).

После прочтения учащимся части текста и коллективного разбора ее содержания делается вывод о том, что является главной мыслью данного отрывка. Краткий ответ на этот вопрос служит заглавием части и записывается как пункт плана.

5. Самостоятельное составление плана (с III класса).

Самостоятельное составление плана, как правило, проводится на заключительном этапе работы с текстом, когда содержание его разобрано, и учащиеся приступают к пересказу. Возможно составление детьми плана и на этапе работы над содержанием текста. В этом случае самостоятельно составленный план помогает выявить полноту понимания каждым учеником читаемого текста. За самостоятельной работой учащихся над планом следует коллективный его разбор. Учитель обращает внимание детей на соотношение количества пунктов и выделенных в прочитанном частях, организует анализ соответствия пунктов плана отдельным частям текста.

На уроках чтения в младших классах дети учатся составлять простые и сложные планы и пользоваться ими. Такая работа продолжается до IV класса включительно. Вначале планы, которые пишут школьники, очень подробны (II класс). Затем дети учатся составлять более обобщенные планы (III класс). В IV классе глухие школьники при пересказе прочитанного уже пользуются сложными планами.

Самостоятельно составить сложный план глухим четвероклассникам еще трудно, они справляются с этой работой под руководством учителя и в процессе коллективного обсуждения.

Планы используются для пересказа длинных рассказов и текстов. Сначала намечаются основные пункты, обычно соответствующие названиям глав, затем определяется, о чем нужно рассказывать в каждой главе, т. е. происходит как бы детализация этих пунктов. Пересказ прочитанного с использованием сложного плана обычно не вызывает у учащихся затруднений.

Обучение тому, как пользоваться планом при пересказе прочитанного, является важным этапом работы с глухими детьми. Учитель указывает детям на необходимость основываться на выделенных в плане пунк-

тах при пересказе. С этой целью учащимся дается задание отметить в плане то, о чем уже рассказано, то, о чем нужно говорить дальше и на что надо обратить внимание при пересказе следующей части. Такая ра-

бота способствует пониманию детьми значения плана. Это в свою очередь ведет к повышению активности и сознательности детей при составлении плана, положительно сказывается на развитии учащихся.