

Не бросай, не ломай,
Заряжать не забывай.
Аппарат слуховой
Должен быть всегда с тобой!

На конференции были продемонстрированы успехи ее участников в овладении навыками словесной речи и умении пользоваться слухом. Детям показана необходимость занятий по развитию слухового восприятия и формированию произношения. Ученики поняли, что аппарат надо носить постоянно. У детей укрепилось стремление активно использовать аппарат, овладеть устной речью. Своей цели конференция достигла. Учащиеся показали свои навыки восприятия

Самостоятельное общение глухих школьников в процессе совместной деятельности

М. А. Зыкова

Школа для глухих детей САП «Анис», Москва

Последние десятилетия XX века стали эпохой становления коммуникативной системы обучения глухих детей. Обучение глухих языку в его коммуникативной функции, как отмечал С. А. Зыков, предполагает «целенаправленную систему работы, обеспечивающую планомерное усвоение речи при соблюдении обязательного условия, что каждое усваиваемое слово, словосочетание несет в себе «нагрузку» коммуникативности» [2, с. 20]. По словам А. А. Леонтьева, социальный смысл коммуникации в том, что «она обеспечивает любую другую деятельность, имея непосредственной целью либо овладение этой деятельностью, либо планирование этой деятельности, либо координацию ее» [6, с. 23]. В связи с совместной деятельностью рождается диалогическая речь. Результат общения зависит от целого ряда факторов, каждый из которых влияет на установле-

устной речи, опираясь на развивающуюся слуховую функцию. Учащиеся со степенью снижения слуха в зоне основных речевых частот до 70 дБ слышали весь предъявляем материал. Речь этих детей была правильной и выразительной. Школьники, имевшие степень снижения слуха в зоне основных речевых частот от 80 до 90 дБ, испытывали затруднения в работе. Им понадобилась помощь учителя и товарищей, чтобы слухозрительно воспринять речевой материал.

Дети не только выступали дикторами, но и определяли смысловые, грамматические, произносительные ошибки своих товарищей, помогали им исправить речь.

ние контакта между партнерами по общению, на понимание речи друг друга в процессе этого общения. Предпосылкой успешного речевого общения, как считает Ф. Ф. Рау, служит общность языка и жизненного опыта партнеров. Обращаясь к механизму восприятия речи, Ф. Ф. Рау указывает на то, что восприятие речи — активная деятельность. «Важнейшим компонентом этой деятельности является антиципация, т. е. предвосхищение, прогнозирование того, что может быть сказано говорящим» [7, с. 115]. К контексту, способствующему антиципации, Ф. Ф. Рау относит содержание предшествующего сообщения или вопроса, все многообразие выразительных средств интонации, мимику, жесты, позы говорящего, личность человека, являющегося источником сообщения, а главное — ситуацию, в которой происходит общение. Ф. Ф. Рау указывает еще на не-

которые особенности, влияющие на успешность акта коммуникации — степень владения языком (его лексическим составом, грамматическим строем и фонетической системой) и жизненный опыт.

В последние годы в школах для глухих детей в связи с поисками путей интенсификации речевого развития широко внедряются коллективные формы работы: работа парами, бригадами, с маленьким учителем. Результаты исследований показывают значительное возрастание речевой активности учеников в процессе коллективной деятельности [1 — 3, 5]. В этих условиях особо значимыми становятся вопросы взаимопонимания партнеров. Разработанная в школе для глухих детей слухо-речевая система является основой восприятия речи. Е. П. Кузьмичева отмечает, что «организация уроков, включающих ситуативность, предметность действий, мотивацию заданий, речевое общение, а также постоянное подкрепление зрительного восприятия слуховым значительно облегчает процесс восприятия устной речи» [4, с. 119]. В проведенных исследованиях наибольшее внимание уделялось налаживанию взаимопонимания между учителем и детьми. Однако проблема понимания друг друга глухими детьми в процессе коллективной работы в условиях учебной деятельности не нашла еще достаточно широкого освещения в научной и методической литературе.

Исходя из сказанного выше, нами был проведен эксперимент, цель которого — изучить процесс понимания глухими детьми речи друг друга при совместной деятельности. Задачи эксперимента были следующие: получить данные о речевом развитии учащихся и выявить уровень их понимания поручений взрослого; определить способы понимания детьми друг друга, характер их общения; сопоставить результаты понимания ребенком речи взрослого и товарища; проанализировать речевые высказывания детей. Работа выполнена в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством д. п. н. Е. П. Кузьмичевой.

В эксперименте участвовали 8 глухих учеников III класса школы для глухих детей САП «Анис». В процессе эксперимента дети работали парами, таким образом в эксперименте принимали участие 4 пары. Для работы в парах по возможно-

сти объединялись ученики одного класса общего и речевого развития. С пониманием учащимися друг друга характеризовалась оценкой результата выполнения учеником заданий, данным оценочным суждением. Предполагалось, что для понимания необходимо правильное оформление самостоятельных высказываний одним учеником и участие при необходимости уточняющих вопросов другого.

Эксперимент состоял из трех серий. В первой серии выполнялись поручения взрослому, во второй — поручения друг другу, самостоятельный диалог учащихся при выполнении работы на общую тему (зарисовка по закрытой картинке). Во второй серии общение взрослого с учеником и учеником с другом проходило на слуховой основе в условиях пользования звукоусиливающей аппаратурой, в третьей (коллективная или индивидуальная) определялся по желанию учащихся.

Первая серия эксперимента проводилась с целью получить данные о развитии учащихся и выявить уровень понимания поручений, данных взрослым. В двух последующих сериях целью изучения было общение детей в условиях совместной деятельности. В первой серии испытуемые наладить взаимопонимание во время совместной деятельности и использование ими с этой целью различных средств общения.

В первой серии работа с каждым учеником проводилась отдельно. Ученику давались поручения, которые он выполнял, а экспериментатор раскладывал перед ним предметы, соответствующие предметный материал: учебные пособия, тетради, ручки, карандаши, бумагу, посуду. Экспериментатор сообщал задание в устной форме. Один из учеников воспринимал поручения взрослого слухозрительно, после чего выполнял их, а другой ученик только следил за действиями первого. Поручения взрослому давались попеременно то одному ученику, то другому. В случаях затруднения понимания поручения или в частности отдельных слов, экспериментатор применял тактильный контакт. Поручение давалось в устно-тактильной форме. При работе над более сложными заданиями предусматривалось использование табличек с написанным

предложениями. Таким образом, для понимания испытуемыми взрослого были использованы различные виды словесной речи: устная, устно-дактильная и письменная.

Поручения и задания, предлагаемые взрослым, имели различный характер. В заданиях включался как хорошо знакомый детям речевой материал, так и новый, незнакомый для них. Кроме того, давались поручения разной степени сложности, что видно из таблицы.

В общей сложности каждому испытуе-

различные типы конструкций в самостоятельной речи.

Во второй серии предлагалась ситуация, аналогичная предыдущей. Участники эксперимента работали в парах. Испытуемые должны были самостоятельно составлять поручения друг другу, а также выполнять их. Форма речи, которую могли использовать партнеры, не оговаривалась. Учащиеся чередовались в составлении поручений. Каждый испытуемый должен был составить по 3 поручения, адресованных партнеру.

Таблица

Примеры контрольных поручений

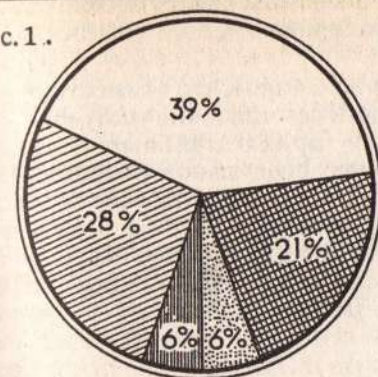
Характер поручений	Условия подачи поручений	Синтаксическая конструкция поручений	Образцы заданий
знакомые поручения	в типичной ситуации	простые предложения	передай... альбом
		сложные предложения сложноподчиненные предложения	спроси у..., когда весенние каникулы
		предложения с однородными сказуемыми и дополнениями	возьми карандаш, ручку и кисточку и положи на поднос
незнакомые поручения	в типичной ситуации	сложные предложения сложноподчиненные предложения	узнай, сколько чистых листов осталось в тетради
	в нетипичной ситуации	простые предложения	положи книгу

ому предлагалось 6 поручений. Учащиеся было выполнено 86% поручений, причем с первого предъявления — 54%. Большой интерес представляют результаты восприятия знакомых и незнакомых поручений. Испытуемые одинаково хорошо выполняли как знакомые (84%), так и незнакомые (88%) поручения. Этот результат не является неожиданным. Вся система обучения глухих детей направлена именно на развитие способности активного оперирования языком. Целевая работа по обучению вариативности речи обеспечивает накопление самостоятельной речи детей различных вариантов конструкций предложений, что дает возможность ребенку отходить от заученных штампов и использовать

Анализ результатов выявил 100%-ное безошибочное выполнение поручений партнера, что свидетельствует о высоком уровне взаимопонимания их речи. Составление поручений вызвало у детей больше трудностей, чем их восприятие и выполнение.

Данные семантико-синтаксического анализа составленных поручений свидетельствуют о высоком их качестве: 80% правильно составленных заданий. Морфолого-грамматический анализ составленных детьми поручений выявил количественную и качественную характеристики использования различных частей речи. Следует отметить также достаточно высокий уровень правильности их употребления — 80%.

рис. 1.



○ — существительные; ● — глаголы;
 ◐ — прилагательные; ◑ — местоимения;
 ◒ — другие части речи (предлоги, союзы, наречия).

Из рис. 1 видно, что в самостоятельных высказываниях учеников использованы основные части речи: существительные, глаголы, местоимения, прилагательные, а также союзы, наречия и предлоги. Отмечается преобладание существительных и глаголов.

Третья серия эксперимента состояла из двух этапов. Испытуемые, как и в предыдущих сериях, работали парами. На первом этапе двум испытуемым предлагалось нарисовать картинку «Зимой во дворе». Каждый ученик работал индивидуально. Рисунки учащихся оставались закрытыми от партнеров. Следующий этап в работе — воспроизведение картинки товарища в процессе общения друг с другом. Каждый ученик должен был рассказать партнеру, что нарисовал, и ответить на его вопросы. Работа строилась таким образом, что сначала одному ученику предоставлялась возможность объяснить содержание своего рисунка, а другой должен был воспроизвести этот рисунок (при необходимости можно было задать уточняющие вопросы). Затем испытуемые менялись ролями. В этом заключалась совместная деятельность учащихся. После воспроизведения рисунков друг друга предполагалось сопоставление рисунков каждой пары.

Характер общения при данном виде деятельности испытуемые устанавливали самостоятельно, исходя из собственных возможностей и потребностей.

Анализ речи испытуемых показал, что в процессе совместной деятельности учащимися были использованы вербальные и невербальные формы общения. С целью достижения взаимопонимания каждая пара учеников устанавливала для себя наиболее удобную форму речи. Учащиеся одной пары общались только устно. У двух других пар преобладающей являлась устная речь, хотя широко использовалась и устно-дактильная форма речи. Испытуемые четвертой пары преимущественно общались жестовой речью, причем жесты сопровождалась устной и устно-дактильной формами словесной речи.

В процессе совместной деятельности испытуемые использовали различные способы установления взаимопонимания. Общение детей строилось на основе их диалогической речи, каждый испытуемый при этом становился участником в цепочке реплик. Диалогические цепочки рождались на основе выяснения отдельных деталей рисунка, уточнения некоторых характеристик объектов, а также при организации совместной деятельности. Взаимопонимание партнеров было установлено в 87% диалогических цепочек. Имели место отдельные реплики, оставленные без внимания партнерами. Длина выстраивавшейся цепочки реплик характеризует умение детей участвовать в диалоге, указывает на способ установления взаимопонимания (расспрашивание и уточнение высказываний партнера), а также на скорость установления взаимопонимания. В результате анализа процесса общения испытуемых проявились некоторые особенности и контакты. Встречались случаи, когда после выполнения работы одним из учеников другой, следящий за его действиями, оценивал их или указывал на ошибку. Интересным типом взаимодействия партнеров по общению был так называемый «обратный», когда ученики менялись ролями. Первая реплика в диалоге принадлежала в этом случае тому, кто выполнял задания. Инициатива в выстраивавшихся диалогических цепочках исходила, таким образом, от разных ли-

При количественном анализе цепочек реплик установлено, что 17% последних характеризовались «обратным» построением диалога, т. е. в данных случаях имели место вопросы, направленные на выяснение содержания рисунка товарища и отдельных его деталей, а также реплики, касающиеся организации совместной работы (чаще — стимул к продолжению работы). Таким образом, для взаимопонимания испытуемые старались поддерживать диалог, способствуя тем самым развертыванию диалогических цепочек. Основная доля реплик характеризовалась коммуникативной направленностью.

Во время воспроизведения закрытых рисунков друг друга испытуемые использовали различные способы организации выполнения задания экспериментатора. В 50% случаев дети давали партнерам поручения и инструкции по их выполнению. В остальных случаях испытуемые описывали свои рисунки. Данные морфологического анализа свидетельствуют о преобладании в речи учащихся существительных, наречий, глаголов. Преобладание существительных (40%) обуславливается содержанием рисунков. Количество глаголов (13%) возрастало при использовании испытуемыми поручений. Требование точно-

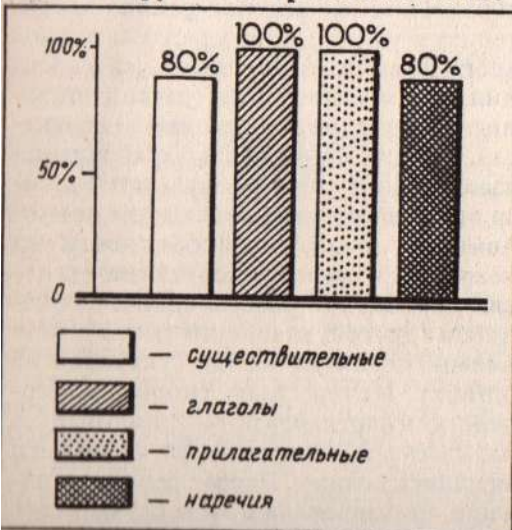


рис. 2. Правильность использования частей речи испытуемыми при описании собственного рисунка.

сти в расположении объектов вызывали необходимость использования наречий (16%).

Из рис. 2 видно, что в самостоятельной речи дети безошибочно употребляли глаголы и прилагательные. Возможно, 100%-ное правильное использование в речи испытуемых глаголов и прилагательных объясняется тем, что количество прилагательных было невелико (2%), а употребленные глаголы не отличались своим разнообразием (в речи испытуемых в основном присутствовал глагол «нарисуй»). Однако процентное соотношение данных качественного и количественного употребления в речи детей существительных и наречий не позволяет сделать аналогичный вывод. Полученный результат правильности использования существительных и наречий достигнут не за счет редкого и однообразного употребления упомянутых частей речи в самостоятельных высказываниях детей, а является следствием прочного их усвоения.

По результатам общения партнеры по совместной деятельности воспроизводили содержание закрытых рисунков товарищей. Данные показывают, что из всего числа испытуемых полно и точно отразили содержание рисунков товарищей трое учеников (точность воспроизведения, определявшаяся по соответствию содержания закрытого рисунка и его воспроизведения, составила от 88 до 95%). Как и предполагалось, полное и точное воспроизведение рисунка находилось в зависимости от наличия уточняющих вопросов, при которых выяснялись детали объектов, местонахождение, внешние признаки предметов. Только четверо испытуемых задавали уточняющие вопросы, выясняющие детализацию объектов (количество окон в доме; материал, использованный при лепке снеговика и т. д.). Имели место встречные вопросы, относящиеся к способу зарисовки.

Выводы

Проведенный эксперимент подтвердил актуальность исследования: проблема взаимопонимания детей в процессе их коллективной деятельности требует специального изучения. Первые результаты свидетельствуют о том, что во время

коллективной работы в условиях учебной деятельности глухие учащиеся используют разные формы установления взаимопонимания. Существующая дидактическая система обучения глухих детей, построенная на широком использовании предметно-практической деятельности детей, слухо-зрительного восприятия устной речи, обеспечивает возможность установления взаимопонимания и на основе словесной речи. Глухие учащиеся хорошо выполняют поручения не только учителя, но и своих товарищей. Кроме того, как показали результаты эксперимента, глухие учащиеся III класса могут организовать деловое взаимодействие для достижения поставленной цели, используя при этом различные способы установления взаимопонимания. Основным средством общения в ходе выполнения коллективного задания являлась словесная речь (устная и устно-дактиль-

ная) с преобладанием устно-дактильных форм.

Литература

1. Быкова Л. М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. М., 1989.
2. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. М., 1977.
3. Зыкова Т. С. Использование предметно-практической деятельности в обучении глухих школьников. М., 1976.
4. Кузьмичева Е. П. Развитие речевого слуха глухих. М., 1983.
5. Нестерович Т. В. Развитие словесного общения глухих школьников на уроках предметно-практического обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973.
6. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1974.
7. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. М., 1973.

Особенности произвольной двигательной деятельности детей с общим недоразвитием речи

В. П. Дудьев

Государственный педагогический университет, г. Барнаул

Одной из форм двигательной деятельности являются произвольные движения, формирование которых у человека происходит при участии речи. На роль слова в осуществлении произвольных движений указывается в работах Л. С. Выготского (1956, 1960), С. Л. Рубинштейна (1957), А. Н. Леонтьева (1969) и других авторов.

С развитием высшей нервной деятельности ребенка произвольная двигательная деятельность в целом приобретает все большее значение в его поведении.

В настоящее время общепризнано положение о ведущей роли речи в регуляции поведения человека, всей его психики.

Проблема взаимосвязи между психическим и моторным развитием ребенка, взаимовлияния двигательной и рече-

вой функций имеет непосредственное отношение к пониманию целей и методов коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в речевой деятельности. Между двигательной компонентом речевой функции и общей двигательной системой организма имеется тесная функциональная связь (В. Бехтерев, 1928; Л. С. Выготский, 1956; А. Р. Лурия, 1962, и др.).

Среди прочих двигательных функций движения пальцев рук имеют особое значение, так как стимулируют созревание центральной нервной системы, одним проявлением которого является ускоренное развитие речи ребенка (М. М. Кольцова, 1973).

Многие авторы указывают на то, что формирование произвольных движе-