

# Характеристика речевого развития выпускников школ для глухих детей (сообщение I)

Т.С.ЗЫКОВА  
ИКП РАО, Москва

**П**олучение глухими детьми образования цензового уровня, принятого в настоящее время в нашей стране, является одним из арканов дальнейшей социальной и трудовой адаптации выпускников школ, получения ими профессии. Возможность владения основным образованием в стенах детской школы обеспечивается действующей в стране системой обучения и с нарушениями слуха, которая имеет образовательный, развивающий, воспитывающий и коррекционный характер. Коррекционная направленность обучения, реализуемая через методы, формы, содержание, структуру, принципы обучения, способствует реализации и развитию больших потенциальных возможностей глухих школьников, удовлетворению их образовательных и специальных потребностей.

Одним из направлений коррекционной работы в школе глухих является обучение детей словесной речи.

В отечественной сурдопедагогике неоднократно подчеркивалась взаимосвязь степени овладения речью и возможного уровня общего развития и образования глухих детей. Коммуникативная система обучения языку глухих, как показывают теоретические исследования, результаты экспериментальной работы и широкая практика обучения, позволяет добиваться такого уровня речевого развития, который обеспечивает возможность получения неслышащими обязательного уровня образования.

Потребность в очередной раз обратиться к проблеме речевого развития глухих школьников продиктована рядом причин.

Как известно, в последнее десятилетие для школ особенно актуальной была проблема интенсификации учебного процесса с целью сокращения на 2 года сроков получения неслышащими основного образования. Сотрудниками Института кор-

рекционной педагогики РАО проводились наблюдения за ходом обучающего эксперимента, анализировались результаты педагогической апробации новых программ. К настоящему времени накоплен достаточный практический опыт, подтверждающий результаты экспериментальной работы — интенсификация учебного процесса возможна при активизации речевого развития школьников.

В настоящее время в большинстве школ для глухих осуществляются выпуски школьников, получивших основное образование за 10 лет. Необходимы сведения об уровне речевого развития выпускников школ для глухих, достигаемого в этих условиях. Не менее важно получить данные о владении словесной речью школьниками, которые осваивали основное образование в течение 11, 12 лет, поскольку для современной школы характерна вариативность сроков обучения (с учетом региональных и местных условий). Актуальность обозначенной проблемы возрастает в связи с появившейся в последние годы возможностью выбора (специалистами, родителями) форм обучения, типов школ для получения образования детьми с нарушениями слуха. В этих условиях всем участникам учебного процесса важно иметь сведения о речевом развитии неслышащих учащихся, обеспечиваемом в специальной школе.

Получение достоверных сведений о владении словесной речью юношами и девушками, имеющими значительные нарушения слуха и заканчивающими коррекционное учебное заведение, важно для прогнозирования развития специального образования, для принятия определенных управленческих решений на всех уровнях.

С учетом сказанного выше целью нашего исследования было: определение состояния речевого развития выпускников школ для глухих; изучение характера их речевой деятельности; разработка со-

держания и методики проведения обследования речевого развития старшеклассников.

В сурдопедагогике всегда придавалось большое значение изучению практики обучения языку, состояния диалогической и монологической речи учащихся. Особенно тщательно и глубоко анализировались результаты внедрения в учебный процесс коммуникативной системы обучения языку, а затем и введения предметно-практической деятельности.

В середине 90-х годов было проведено широкое изучение состояния речевого развития учащихся младших классов, работающих в условиях интенсификации учебного процесса. Результаты проверки свидетельствовали о хорошем качестве усвоения программного материала, об успешном овладении детьми младших классов речевой деятельностью (Т.С.Зыкова, 1994).

Целенаправленное изучение речевого развития глухих учащихся средних и старших классов, обучающихся в условиях интенсификации учебного процесса, проводилось в середине 80-х годов (Л.П.Носкова, 1986; И.В.Колтуненко, 1986). Авторы отмечают несомненные успехи в овладении языком несмотря на сокращение сроков обучения. Этот вывод относится к уровню самостоятельного выражения мыслей, к удельному весу безыбычных фраз, к употреблению в речи предложений усложненных структур, к использованию различных частей речи. Сведения о состоянии разговорной речи выпускников отсутствуют.

В середине 80-х годов Т.К.Королевской было проведено изучение восприятия устной речи глухими школьниками, среди которых были и учащиеся старших классов (VIII и XII). Получены достаточно объективные данные, свидетельствующие о том, что свыше 80% фраз воспринимаются учащимися при зрительном восприятии и несколько выше при слухозрительном (Т.К.Королевская, 1985).

Вместе с тем специалисты отмечают и недостатки в речи неслышащих старшеклассников. Рассматривая особенности словесной речи учащихся с отклонениями в развитии, А.Г.Зикеев отмечает, что для детей всех категорий характерна «недостаточная сформированность речевых навыков и умений, обеспечивающих функционирование речевой деятельности учащихся в различных ее формах» (1998, с. 39), «несоответствие знаний по

грамматике с реальными практическими речевыми навыками и умениями» (там же, с. 39).

Есть мнение ученых и о том, что уровень владения русским языком (как устной, так и письменной речью) у большинства выпускников специальных школ довольно низкий. (Г.Л.Зайцева, 1998).

Наши наблюдения за педагогическим процессом в последнее десятилетие в разных школах страны, общение с учащимися свидетельствуют о том, что уровень их речевого развития нельзя оценить однозначно.

Целенаправленного изучения речевого развития выпускников школ для глухих с позиции анализа сформированности речевой деятельности не предпринималось.

Изучение нами достижений выпускников школы для глухих по разделу «Русский язык» проводится для получения информации о владении ими словесной речью.

При определении содержания и методики проверок мы руководствовались следующими критериями.

## 1. СООТВЕТСТВИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОВЕРОК ЗАДАЧАМ ОБУЧЕНИЯ

Поскольку задачи обучения определяют желаемый результат, для выявления которого подбирается система заданий, то на задачах обучения языку в школах I вида следует остановиться подробнее.

• Действующая в нашей стране коммуникативная система обучения языку построена с учетом главных закономерностей речевого развития, факторов, способствующих развитию слышащих детей. Проведенный нами анализ коммуникативной системы обучения глухих детей языку, разработанной С.А.Зыковым в 60-х г., позволяет сделать вывод о том, что ее научное обоснование в основном соответствует современным ведущим положениям теории речевой деятельности (Т.С.Зыкова, 1993). Это созвучие позволило последователям С.А.Зыкова подойти к проблеме развития речи глухих школьников с позиции становления речевой деятельности.

Известно, что дети, лишенные слуха, самостоятельно не овладевают словесной речью, для этого необходимо специальное педагогическое воздействие, цель которого — формирование речи как особ-



го вида человеческой деятельности. Употребление термина *речевая деятельность* применительно к обучению глухих детей является вполне корректным и подчеркивает сущность работы по развитию речи учащихся — формирование речевой деятельности.

Необходимо отметить, что термин *речевая деятельность*, как показывает специально проведенное нами исследование, в последние два десятилетия в сурдопедагогике, как и в общей педагогике, часто используется специалистами при описании объекта обучения. Однако изучение сущности предлагаемой ими работы по развитию речи показывает, что использование исследователями, методистами, педагогами данного словосочетания часто не означает реализации ими в методиках обучения, в практике деятельностного подхода к обучению языку.

Деятельностный подход к развитию речи глухих школьников предполагает формирование не просто речевой активности, не только организацию речевой практики, не простое наращивание словаря, а обучение речевой деятельности со всеми присущими ей характеристиками. Обучение речевой деятельности предусматривает создание потребности в общении словесными средствами, обучение учащихся определению программы развернутого высказывания; предполагает овладение учащимися языковыми средствами осуществления общения. У школьников формируются устный и письменный способы выражения мысли на основе словесной речи.

С позиции структурной организации речевой деятельности большое значение имеет наличие мотива высказывания, поскольку факт его существования определяет речевое взаимодействие как деятельность, а не как отдельные речевые действия.

Речевая деятельность имеет место тогда, когда, руководствуясь мотивом высказывания, ученик сам его планирует, выбирает средства выражения мыслей, рассказывает тему, старается точнее выразиться, чтобы быть понятым. Если же ученик, например, отвечает на вопрос учителя, то цель его высказывания не в выражении собственной мысли ради удовлетворения потребности в общении, а в выполнении требований учителя. В этом случае имеет место речевое действие учащегося. Однако речевое действие может переродиться в деятельность, ес-

ли цель действия совпадает с мотивом, с потребностью ученика чем-то поделиться с учителем, который удовлетворяет эту потребность.

Речевая деятельность имеет место и тогда, когда ученик сам реализует вторую фазу деятельности — планирует, программирует высказывание; выбирает средства и способы осуществления деятельности (одна и та же мысль может быть выражена разными лексическими элементами с использованием грамматических закономерностей). Вероятно, трудно говорить о полноценном владении ребенком речевой деятельностью, если он высказывается на какую-либо тему по чуждому плану или вопросам, к тому подобранными словами и словосочетаниями.

Важна и третья фаза речевой деятельности — исполнительная, реализующая цель высказывания. Здесь появляется продукт деятельности — высказывание, которое должно быть понято собеседником. Он может быть выраженным (письмо, говорение) или внешне невыраженным (слушание, чтение). В продукте речевой деятельности отражается не только вся совокупность психологических условий деятельности, но и особенности говорящего. Анализ высказываний школьников, их письменных работ позволяет не только характеризовать речевое развитие испытуемого, но и получить сведения о развитии ученика, о его мировоззрении, об уровне его воспитанности (в какой-то мере).

Результатом речевой деятельности является вербальная или невербальная ответная реакция других людей на высказывание участников речевого общения. В рецептивных видах деятельности (слушание, чтение) — это понимание (или непонимание) текста и последующее говорение. Результатом продуктивных видов (говорение, письмо) выступает характер их рецепции другими людьми.

Учет структуры речевой деятельности при проверках развития речи учащихся важен, так как позволяет при анализе характеризовать не только продукт деятельности, но и, при необходимости, определять, на каком уровне порождения речевого высказывания появляется «сбой», ошибка, затруднение.

Поскольку задачей обучения глухих школьников является формирование речевой деятельности в разных видах (чтение, говорение, письмо, слушание) и в

разных формах (устной, письменной, устно-дактильной), то объектом проверки могут быть разные виды речевой деятельности, представленные в любой из форм речи.

Определяя содержание проверки речевого развития выпускников, мы не можем обойти вниманием еще один важный для нас момент, о котором говорят специалисты. Это — общность структурной организации, предметного содержания и механизмов (особенно механизмов осмысления) основных видов речевой деятельности (РД). Выделяются и умения, связанные с формированием осмысления, относимые к основным умениям рецептивных видов РД: определять тему речевого сообщения, членить его на смысловые части, определять главную мысль части и целого, устанавливать логику сообщения, определять общее содержание смыслового сообщения. Эти же умения имеют место и в продуктивных видах деятельности. Существование общих для рецепции и продукции умений имеет для нас не только теоретическое, методическое, но и в данном исследовании — практическое значение. Во-первых, выделяется возможным выделить типичные умения, определить задания для проверки тех или иных умений, а во-вторых, с учетом общности механизмов осмысления открывается возможность осуществлять сопоставительный анализ умений, проявленных в условиях разных видов деятельности (с учетом общности умений для рецептивных и продуктивных видов деятельности).

Таким образом, исходя из сказанного о задачах обучения языку в школе для глухих, сопоставляя их с имеющимися материалами, раскрывающими структуру, механизмы речевой деятельности, мы приходим к следующему выводу.

Для проверки речевого развития выпускников школ глухих важно сконцентрировать внимание на анализе их **речевой деятельности**. Изучение продукта рецептивной (чтение) и продуктивной (говорение, письмо) речевой деятельности позволяет выявить результаты обучения языку в режиме его употребления. Среди заданий могут быть и такие, которые предполагают проверку развития у учащихся отдельных умений, без которых невозможна речевая деятельность.

Однако необходимо учитывать, что владение школьниками отдельными (или даже многими) речевыми умениями, на-

личие большого словарного запаса и знание грамматических закономерностей еще не свидетельствует о полноценном владении речевой деятельностью. Именно поэтому, разрабатывая содержание проверок речевого развития глухих учащихся, мы ориентировались на подбор таких заданий, выполнение которых давало бы сведения о развитии у испытуемых речевой деятельности (всех ее фаз).

Принцип коммуникативности положен в основу выбора заданий. Выполнение подобных заданий давало сведения и о владении выпускниками структурой языка. В итоговой проверке ориентация была взята на те базисные знания, умения и навыки, проверка которых может свидетельствовать о достижении школьником того уровня речевого развития, который соответствует задачам обучения в старших классах школы для глухих.

## 2. ВАЛИДНОСТЬ ЗАДАНИЙ

Валидность по содержанию определялась в результате апробации заданий и обсуждения мнения специалистов о том, как предлагаемый материал оценивает выделенный навык. Задания проектировались так, чтобы дети не просто воспроизвели запомненный материал, а продемонстрировали умение самостоятельно применять его. Вместе с тем учитывалось, что задания не должны слишком отличаться от упражнений, которые использовались при обучении.

Для реализации прогностической валидности заданий учащимся предлагались новые ситуации, относительно новый материал. Выполнение испытуемым подобных заданий свидетельствовало о том, что учителю удалось избежать механического научения.

## 3. ИНФОРМАТИВНОСТЬ ПРОВЕРКИ

Для составления наиболее точной характеристики речи выпускников школы для глухих важно получить максимум информации от выполнения заданий. Для того чтобы проведение проверки речевого развития выпускников было реальным (по затратам времени, по сложности выполняемой работы), задания должны быть компактными, емкими и наиболее информативными в аспекте получаемого результата.

В содержание проверок заложен комплексный подход, характерный для фор-



мирования речевой деятельности глухих школьников (параллельное формирование всех видов и форм речи, сочетание различных аспектов развития речи). По характеру выполнения заданий и результатам можно судить о сформированности этапов речевой деятельности, речевых умений, о богатстве лексики у проверяемого, о владении им грамматическими закономерностями, о произносительной стороне речи и т.д. Учитывался признак различной значимости речевых умений для социальной адаптации выпускников жизни после окончания школы.

Количество заданий определялось на основе экспертного анализа и экспериментальной проверки. Для большего охвата проверкой содержания обучения давалось несколько вариантов заданий.

#### 4. ОБЪЕКТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОВЕРКИ

Реализация этого критерия обеспечивалась соблюдением одинаковой процедуры проведения проверки. С этой целью каждое конкретное задание сопровождалось объяснительной запиской, фиксировалась методика проведения проверки.

Соблюдение одинаковой процедуры проведения учетной работы, предоставление учащимся равных условий выполнения заданий (идентичность требований, инструктажа, полная самостоятельность) способствовали получению объективных данных об уровне речевого развития выпускников разных школ страны.

Большое значение придавалось фиксации действий ученика, характера его речевых реакций, умения вступать в речевой контакт. Эти наблюдения позволяют делать выводы о мотивированности высказываний, о владении учеником речевой деятельностью, о развитии языковой способности школьника.

С учетом отмеченных критериев было разработано содержание проверки речевого развития школьников выпускных классов. После апробации в ряде школ страны, обсуждения содержания, видов заданий, форм предъявления материала разослан по школам России.

В процессе исследования вырабатывались критерии оценки каждого задания (и сходных по содержанию), в соответствии с которыми обсуждались результаты проверочных работ.

Измерение и оценка результатов учетных работ выпускников школ глухих тре-

бует глубокого анализа результатов, для которого недостаточно известной цифровой (5, 4, 3, 2) или словесной формы оценки (удовлетворительно-неудовлетворительно, хорошо-плохо-отлично; успеваает — не успеваает и др.). Необходимо подробное описание речевых достижений учащихся с количественными и качественными характеристиками.

Наибольшие трудности, как мы и предпологали, встретились при оценке результатов продуктивных видов речевой деятельности — связанных высказываний (все виды сочинений), диалогических высказываний (реплик, цепи реплик). В нашем исследовании продуктивные виды речевой деятельности занимали центральное место, поскольку обучение самостоятельной диалогической и монологической речи составляет специальную задачу школы, а уровень владения ими является показателем развития речевой деятельности учащихся с нарушениями слуха.

Для измерения уровня владения глухими выпускниками школ продуктивными видами речевой деятельности мы частично пользовались (с определенной модификацией) методиками оценки, которые разработаны для общеобразовательных школ, где русский язык является родным или государственным.

В последние годы в массовых общеобразовательных школах наряду с традиционными формами и видами учета уровня речевого развития (диктант, изложение, сочинение) появились новые нетрадиционные типы заданий. Наиболее надежным способом установления языковой и речевой компетенции специалисты считают тестирование. Метод тестирования ставит всех учащихся в одинаковые условия; при оценке возможно избежать субъективности учителя; использовать статистическую обработку результатов; сэкономить время на выявление уровня речевого развития.

Применительно к обучению глухих детей, как показывает практика и специальное изучение результативности использования тестов для определения речевого развития школьников, этот вид проверки может быть использован для выявления знания учащимися грамматических закономерностей.

Однако выявить сформированность у глухих школьников коммуникативной функции речи, владение ими речевой деятельностью путем тестирования доста-

точно проблематично. Школьникам предлагались речевые упражнения, а не чисто языковые характер упражнения, которыми свидетельствуют об усвоении ими фонетических, грамматических, лексических закономерностей. Было важно получить информацию и о развитии речевой деятельности, и о средствах выражения мыслей (о владении языковыми закономерностями).

Понимая значимость для неслышащего ученика, юноши, девушки, чтения, мы сочли возможным тем не менее пока оставить этот вид деятельности «в тени» и не предлагали отдельных заданий на выявление понимания прочитанного, выделение главной мысли, деление текста на части и т.д. Вместе с тем сведения о владении умениями, характерными для этого вида деятельности, мы получали в связи с выполнением учениками конкретных заданий, инструкций которые давались в письменном виде (прочитать инструкцию, определить последовательность выполнения заданий, вычленив в нем главную мысль и т.д.). Точность выполнения задания свидетельствовала о понимании прочитанного.

В изучении навыков говорения и письма акцент был сделан на определении владения выпускниками коммуникативной функции речи. Предметом изучения была диалогическая речь, некоторые (выборочно) коммуникативные умения. Монологическая, устная и письменная речь школьников также стала предметом изучения.

Содержание и методика обследования речи школьников разрабатывались с учетом комплексного характера проверки речевых достижений учащихся, возможных реальных сроков ее проведения.

В содержание проверки входили следующие задания.

## I. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ

- 1.1. Письменные ответы на вопросы обиходно-бытового характера.
- 1.2. Выполнение поручений учителя.
- 1.3. Ведение диалога (диалогическая речь в паре).

## II. МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ

II.1. Связное высказывание в ситуации, вызывающей потребность обратиться к собеседнику.

Материалы для проверок владения выпускниками продуктивными видами речевой деятельности, отдельными речевыми умениями разрабатывались по единому плану.

1. Цель задания.
2. Единицы (объекты) контроля (проверяемые умения).
3. Показатели обученности.
4. Условия выполнения задания.
5. Содержание задания.
6. Образец заполнения протокола.

Учетная работа была направлена в 20 школ России. Сведения о выполнении заданий поступили из 15 школ следующих городов: Белгорода, Казани, Кирова, Кирова Калужской области, Костромы, Майкопа, Москвы (УВК 1838), Нижнего Новгорода, Йошкар-Олы, Орла, Перми, Санкт-Петербурга, Ставрополя, Ульяновска, Читы. Среди выполнявших задания — учащиеся XII классов (49 человек), XI классов (6 человек), X (50 человек). Анализ подвергались ученические работы тех школ, где при проведении проверки были полностью соблюдены условия предъявления заданий и верно оформлены протоколы проверки.

*Продолжение следует*