

## Особенности речевого общения интегрированных первоклассников с нарушенным слухом

**Т. А. Соловьева,**  
Институт коррекционной  
педагогике РАО, Москва

### Ключевые слова:

школьники с нарушенным слухом, интегрированное обучение, речевое общение, коммуникативная ситуация, коммуникативные способности.

Статья продолжает серию публикаций, посвященных проблеме определения и реализации особых образовательных потребностей детей с недостатками слуха, обучающихся в массовой школе\*. Представлены результаты второго этапа эксперимента, включающего серию наблюдений за учебным процессом в классах массовой школы, где обучаются дети с нарушенным слухом, а также лабораторную часть исследования.

В предыдущей статье были рассмотрены результаты первого этапа психолого-педагогического эксперимента, основанного на традиционном логопедическом обследовании речевого развития. Выяснилось, что этот метод обследования речи, наиболее часто используемый специалистами массового образования, недостаточен в отношении учащихся с нарушенным слухом, так как не позволяет выявить особенности коммуникации такого ребенка с учителем и сверстниками.

В начальной школе образовательной средой для ребенка является организованный учебно-воспитательный процесс, в основе которого лежит взаимодействие учителя и ученика, а также ученика и других учеников. В связи с этим было организовано систематическое наблюдение за взаимодействием и характером речевого общения первоклассников с нарушенным слухом на уроке, перемене (в столовой,

на прогулке и т. д.). Экспериментальной базой исследования стала общеобразовательная школа № 578 ЮАО г. Москвы, где в обычных классах (по 1–2 ребенка) обучаются дети с нарушенным слухом.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что интегрированные первоклассники владели развитыми навыками восприятия речи, ее понимания и продуцирования собственных речевых высказываний.

Трудности возникали у них в процессе общения в новых и сложных условиях коммуникации. Так, дети затруднялись в понимании высказываний, содержащих подтекст, выраженный с помощью интонационно-мимических средств, переносного смысла слов и выражений (например, «я тебе возьму» или «я тебе пойду» в значении запрета: не бери, не ходи и др.); в понимании объемных высказываний, содержащих несколько микротем (дети утомлялись, им требовалась помощь в выделении главной и второстепенной информации, в понимании

\* См. журнал «Дефектология», № 4. — 2010.



знакомых и неизвестных слов и выражений); в обобщении смысла высказываний нескольких собеседников.

С целью уточнения данных наблюдений был организован лабораторный эксперимент в форме индивидуально-обследования ребенка с нарушенным или сохранным слухом. Детям предлагалась серия экспериментальных заданий. Среди них: составление рассказа по сюжетным картинкам разного уровня сложности; составление рассказа и беседа на тему «Моя мама»; понимание эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках; понимание и решение «провокационных» и практических заданий, выявляющих уровень реальных представлений об окружающем мире (на примере свойств знакомых предметов).

При поступлении ребенка в первый класс учителя массовой и специальной школы часто используют составление рассказа по сюжетной картинке для диагностики уровня общего и речевого развития будущего ученика. Метод «Составление рассказа по сюжетной картинке» был модифицирован в соответствии с задачами эксперимента и включал в себя специально подобранный стимульный материал (сюжетные картинки) невысокого и высокого уровня сложности. Задание состояло из двух частей — двух экспериментальных проб.

Первая экспериментальная проба включала в себя две картинки с изображением разных видов деятельности детей летом и осенью (картинка № 1 «Лето. Дети собирают грибы» и картинка № 2 «Осень. Дети собирают осенние листья»). Составление рассказа по каждой из них доступно ученику первого класса массовой школы, так как соотносится с его жизненным опытом, и данный стимульный

материал соответствует невысокому уровню сложности. Вторая экспериментальная проба содержала картинку № 3 «Космонавты в открытом космосе». В этом случае коренным образом меняются условия поставленной задачи. Ребенок оказывается в новой проблемной ситуации, требующей поиска алгоритма решения, отличного от предыдущего. Сюжет на картинке разворачивается в новой ситуации и отсутствует в личном жизненном опыте ребенка. Данный стимульный материал относится к высокому уровню сложности.

В ходе выполнения задания экспериментатор сначала выкладывает перед ребенком картинку под номером один и просит рассказать, что на ней изображено. Ребенок составляет рассказ, а экспериментатор фиксирует особенности речи и поведения ребенка, а также заносит текст получившегося рассказа в протокол. Процедура полностью повторяется при работе с картинками № 2, 3.

**Количественный анализ** стал первым этапом оценки полученных результатов. Были выделены три группы испытуемых, выполнивших задание на разных уровнях:

группа I — дети с нарушенным и сохранным слухом, выполнившие задание на высоком уровне, т. е. составившие единый связный рассказ, отвечающий содержанию предложенной сюжетной картинки;

группа II — дети с нарушенным и сохранным слухом, выполнившие задание на среднем уровне. В данном случае дети составляли разные по структуре и наполняемости предложения, но не сумели связать их в единый текст;

группа III — дети с нарушенным и сохранным слухом, выполнившие



задание на низком уровне. Дети из этой группы не смогли составить отдельные предложения по картинке.

Наиболее наглядно распределение детей по группам при выполнении первой и второй части задания (первая и вторая экспериментальные пробы) можно изобразить графически. На рисунке 1 представлены результаты, полученные при первой экспериментальной пробе (сюжетные картинки № 1, 2).

Из данных диаграммы видно, что испытуемые с нарушенным слухом продемонстрировали более высокие результаты, чем их нормально развивающиеся сверстники. Показатели уровня выполнения задания в группе учащихся с нарушенным слухом распределились следующим образом: приблизительно две трети детей (62%) справились с заданием на высоком уровне и одна треть (38%) — на среднем. В то время как в группе слышащих детей наблюдается иное распределение цифровых показателей: лишь 10 из 46 детей (22%) выполнили задание на высоком уровне, 29 учеников (64%) — на среднем и 7 детей (14%) — не справились с выполнением задания.

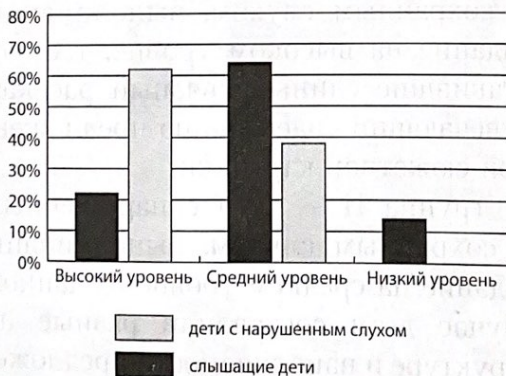


Рисунок 1. Результаты выполнения первой экспериментальной пробы («Составление рассказа по сюжетной картинке», задания № 1, 2)



Рисунок 2. Результаты выполнения второй экспериментальной пробы («Составление рассказа по сюжетной картинке», задание № 3)

Полученные данные позволяют утверждать, что при выполнении второй, более сложной, экспериментальной пробы нормально слышащие первоклассники показали те же результаты, что и в первом случае. Таким образом, изменение условий задачи не отразилось на результатах ее выполнения детьми с нормальным слухом.

Иная картина наблюдалась в отношении испытуемых с нарушенным слухом. Произошло перераспределение детей в группах. Из 62% детей, показавших ранее высокий уровень выполнения задания, только одна треть (24% от общего числа испытуемых с нарушенным слухом) сохранила высокую результативность, а остальные дети (38%) не справились с заданием и вошли в состав группы III. Состав группы II, т.е. тех глухих и слабослышащих первоклассников, которые показали средние результаты при выполнении первой экспериментальной пробы, остался неизменным и при выполнении задания более сложного уровня.

Количественное соотношение результатов, полученных при составлении рассказа по трем картинкам деть-



ми с нарушенным слухом, представлено на рисунке 3.

Таким образом, проведенный количественный анализ обнаружил у первоклассников с нарушением слуха следующие отличительные особенности:

- более высокую, чем у слышащих детей, результативность выполнения первой экспериментальной пробы, когда предложенный наглядный материал отвечал содержанию дошкольного обучения;
- резкое падение результативности при выполнении второй части экспериментального задания, что не установлено в отношении их нормально слышащих сверстников.

Следующим этапом стал *качественный анализ* поведенческих и речевых действий детей с нарушенным и сохранным слухом, выполнивших задание на высоком уровне.

Обнаружены общие черты, характерные для всех детей. Во-первых, это заинтересованность в ходе выполнения задания, стремление составить рассказ, наиболее полно отвечающий содержанию предложенной картинки. Во-вторых — попытки контролировать свою речь.

Выявлены отличия в выполнении задания нормально слышащими первоклассниками и их сверстниками с нарушенным слухом. Прежде всего, это касается *содержания рассказов и особенностей поведения детей* в новой проблемной ситуации. Рассмотрим полученные результаты согласно указанным критериям.

У слышащих детей рассказы отличались значительным разнообразием по объему и содержанию. Так, у разных учеников рассказы начинались неодинаково: *здесь нарисовано, это... на картинке... наступила... тут видно...* и т. д. Достаточно вариативными

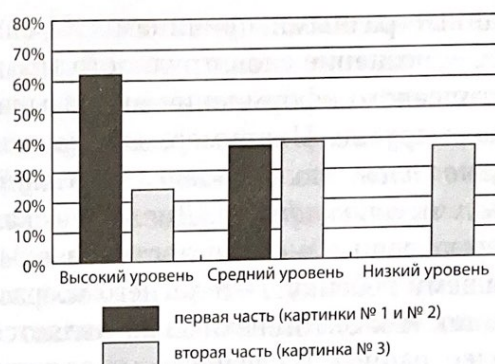


Рисунок 3. Соотношение результатов выполнения первой и второй экспериментальной пробы первоклассниками с нарушенным слухом (задание «Составление рассказа по сюжетной картинке»)

были высказывания не только у разных детей, но и у одного и того же ребенка при работе с вариантами картинок. В первую очередь это связано с тем, что слышащие первоклассники активно включали в рассказ события из собственной жизни, знания и представления об окружающем мире. Использование личного жизненного опыта при выполнении задания было характерно для большинства детей с нормальным слухом. Это придавало рассказам исключительное своеобразие, особый «авторский стиль».

Кроме того, в 5 из 8 случаев дети с сохранным слухом использовали творческий подход к решению поставленной задачи, придумывая динамичный сюжет. Иллюстрируя сказанное, приведем отрывки из рассказов слышащих школьников: *...Ребята спешили собрать листья. Тому, кто соберет целую кучу листьев, дадут приз... Дети пошли в лес и заблудились... Этот мальчик самый жадный. Он бежит вперед. Хочется, наверное, самому успеть все грибы найти...*

При составлении рассказа по третьей картинке у части слышащих учащихся возникали затруднения, вы-



званные разными причинами. Среди них — незнание слов, трудности грамматического оформления высказывания и другие. Например, *забыла, как называется, подскажите, пожалуйста... А, да, скафандр*. Диалогическая форма речи наиболее доступна слышащему ребенку 7–8-летнего возраста, так как онтогенетически является более ранней. В связи с этим, вступая в диалог со взрослым, слышащие дети использовали доступный им способ решения проблемной ситуации.

Рассказы первоклассников с нарушенным слухом по своему содержанию существенно отличались от рассказов слышащих детей. В большинстве случаев наблюдалось составление рассказа по схематичному плану, усвоенному в ходе дошкольного обучения. Так, 6 из 10 детей с нарушенным слухом начинали свой рассказ со слов: *наступило лето (осень)*. Далее следовало перечисление признаков названного времени года. Например: *оппадают листья, на улице стало холодно, стало тепло, светит солнышко*. Затем ребенок последовательно называл людей, изображенных на картинке, описывал их внешность, род деятельности. Например: *На картинке дети. Они одеты по-летнему. На голове у них шапки. Мальчик надел теплую куртку. Она синего цвета. На девочке красивое пальто. Оно красного цвета. Дети собирают листья*. Наблюдалось подробное (детальное) описание людей и предметов, нарисованных на картинке.

Кроме того, глухие и слабослышащие ученики затруднялись в составлении заключительной части рассказа и обобщении сказанного. Так, дети придумывали, что могло случиться потом (например, *а потом они пошли к маме, домой, а они дома ели грибы и ягоды, а потом они варили компот*),

но не могли определить и сформулировать финал рассказа.

В рассказах присутствовали словосочетания и выражения, отсутствующие или редко употребляемые детьми с нормальным слухом: *одеты по-летнему (по-осеннему), багряный ковер из листьев, лукошко, листопад, алеют гроздь рябины и т. д.* При этом первоклассники с нарушенным слухом реже, чем их слышащие сверстники, включали в рассказ события из собственной жизни.

**Таким образом,** при решении коммуникативных задач, благодаря предшествующему дошкольному обучению (девять из шестнадцати испытуемых — выпускники комбинированных групп дошкольных образовательных учреждений), дети с нарушенным слухом показывали более высокие результаты, чем их слышащие сверстники. Они успешно составляли диалог и монолог на знакомую тему, репродуктивно используя сформированные ранее навыки поведения и речи. В ситуации, где требуется новый алгоритм действий, возникает необходимость творческого применения имеющихся знаний и умений, результативность речевой деятельности детей с нарушенным слухом резко снижается.

Такая зависимость оказалась нехарактерной для нормально слышащих учащихся, которые показали сходную результативность при решении задач разного уровня сложности. В отличие от своих сверстников с нарушенным слухом слышащие учащиеся показывали сходные результаты при составлении рассказов по вышеназванным картинкам. Гибкость, вариативность в речи позволяли им переходить при составлении рассказа от монолога к диалогу (обращались к экспериментатору с вопросами, просьбой о по-



мощи). Важно, что рассказы детей с нормальным слухом отражали как уровень речевого развития ребенка, так и особенности его личности, накопленный жизненный опыт, что не всегда было свойственно детям с нарушенным слухом.

**Беседа «О маме»** включена в содержание обучения массовых и специальных дошкольных учреждений. Данная тема отвечает жизненному опыту детей как с нарушенным, так и с сохранным слухом.

Остановимся подробно на методике проведения данного экспериментального задания. Вначале экспериментатор просил ребенка: «Расскажи о своей маме». Рассказ ребенка заносился в протокол, где отмечались содержание рассказа, наличие в нем эмоционально-оценочной лексики, особенности интонации, мимики и жестикюляции ребенка. Затем взрослый обращался к ребенку со словами: «Мама очень сильно любит тебя. А ты ее любишь? Почему?».

Результаты выполнения задания детьми с нарушенным и сохранным слухом заносились в протокол, где отмечались особенности поведения ребенка, эмоциональная насыщенность реакции в ответ на предложенное задание, степень включенности, заинтересованности; особенности речи ребенка, ее интонационной окраски.

Анализ полученных результатов позволил выделить два основных момента, присутствующих в рассказах обеих групп испытуемых. Это описание внешности матери и описание ее внутренних качеств.

При описании внешности матери дети с нормальным слухом использовали следующие слова и выражения: *красивая, модно одевается, красивая прическа, красивое платье* и т. д.

Причем девочки чаще использовали в своей речи слова *симпатичная, модно одевается, нарядная, у нее красивая прическа, носит красивую одежду (красивое платье)*, а мальчики говорили — *красивая, милая, симпатичная*. Ученики с нормальным слухом использовали в речи слова и выражения с оценочным значением (*очень, сильно, лучше всех, самая*).

Ученики с нарушенным слухом давали более развернутое, детализированное описание внешности матери. Так, встречалось описание цвета глаз, волос, особенностей фигуры. Например, отрывок из рассказа слабослышащей девочки Насти А.: «У мамы длинные волосы. Мама высокого роста, стройная, нетолстая. Она красится помадой...».

При описании характера матери дети, как с нормальным, так и с нарушенным слухом, наиболее часто использовали следующие слова: *хорошая, добрая, умная, ласковая, строгая, нежная*.

При ответе на вопрос: «Почему ты любишь маму?», в большинстве случаев слышащие дети использовали аргументы:

*моя родная мама (родила меня) — 8;*  
*моя мама, а я — ее ребенок — 14;*  
*меня любит — 15;*  
*самая хорошая — 8;*  
*вкусно готовит, пирожки вкусные — 1.*

При ответе на вопрос: «Почему ты любишь маму», испытуемые с недостатками слуха отвечали:

*не знаю — 9;*  
*покупает;*  
*(подарки, пластилин, кроссовки) — 4;*  
*помогает делать уроки*  
*(занимается со мной) — 2;*  
*она моя родная мамочка — 1.*

Анализ полученных результатов показал, что общими для детей с нарушенным и сохранным слухом стали интерес



к предложенному заданию, эмоциональная окраска речи. Все ученики говорили о маме с особой теплотой, любовью. Исключением стал один мальчик с нормальным слухом, который отказался от выполнения задания, ответив на вопрос экспериментатора так: *мама злая, я не хочу о ней говорить.*

Таким образом, установлено, что в большинстве случаев рассказы о своей матери детей с нормальным слухом отличались краткостью, лаконичностью, емкостью употребляемых слов и выражений. Слышащие первокурсники осознавали особенность, исключительность отношений с мамой и успешно передавали это в речи. Дети с нарушенным слухом составляли развернутые рассказы-описания с подробной детализацией внешнего облика матери. При этом в речи редко встречались слова-эпитеты содержательного характера, свойственные рассказам нормально слышащих учащихся. Первоклассники с нарушенным слухом в большинстве случаев затруднялись в осознании и объяснении особых отношений, которые их связывают с родной матерью.

Следующим экспериментальным заданием было «**Понимание эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках**». Эмоции являются отражением переживаний человека, его отношений к миру и к самому себе. Интерпретация эмоций является неотъемлемой частью общения, способности к сопереживанию, сочувствию. Известно, что невербальные средства общения передают до 90% смысла сообщаемой информации. Умение вычленять и правильно оценивать информацию является необходимым при межличностном общении.

В ходе выполнения задания детям предлагалось 8 картинок (см. При-

ложение). На картинках изображены люди, мимика лица и поза которых выражают определенное эмоциональное состояние. Иллюстративный материал был отобран и разбит на две группы по принципу контрастности, яркости выражения той или иной эмоции. В первую группу были включены картинки, на которых представлены типичные, ярко выраженные эмоции. Это радость, грусть, гнев и страх. Во вторую группу вошли картинки, иллюстрирующие мимические проявления нюансов (оттенков) эмоциональных состояний человека. Среди них: тоска, стеснение (застенчивость), любопытство, удивление.

Предварительно с каждым ребенком была проведена краткая беседа по вопросам: «Ты знаешь, что такое эмоция? Какие эмоции ты знаешь?»\*. В результате выяснилось, что дети и с нарушенным, и с сохранным слухом имеют сходное представление об эмоциях. Ответы, полученные в группе слышащих и неслышащих испытуемых, были похожими и включали в себя название наиболее типичных эмоциональных состояний. Например: *это радость, когда весело, плачет, смех, сильно злится, когда сердится, грустно* и т. д.

Затем перед испытуемым последовательно выкладывались все девять картинок. Ребенку предлагалось назвать эмоциональные состояния людей, изображенных на картинках: «Что чувствует мальчик (девочка)? Какая это эмоция?». Если ребенок затруднялся в ответе на поставленный вопрос,

\* С понятием «эмоция» первоклассники с сохранным и нарушенным слухом были предварительно ознакомлены на занятиях с психологом.



то экспериментатор спрашивал: «Как ты думаешь, что произошло с мальчиком (девочкой)? Почему у него такое выражение лица? Что с ним могло случиться?». Полученные результаты заносились в протокол. Отмечались все средства общения, используемые ребенком при выполнении задания: словесная речь, жесты, мимика и пантомимика.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что дети и с нарушенным, и с сохранным слухом правильно называют типичные эмоции, изображенные на картинках первой группы. При работе со второй группой картинок возникли затруднения разного характера у детей как с нормальным, так и с нарушенным слухом. Большинство слышащих первоклассников не всегда могли назвать слово, обозначающее данную эмоцию, но в целом верно ее понимали. О том, что ребенок правильно понимает ту или иную эмоцию, свидетельствовали следующие особенности его поведения и речи:

1) передача смысла путем драматизации, воспроизведения мимики и жестов рисуночного героя;

2) использование словесного описания жизненной ситуации, которая приводит к возникновению данной эмоциональной реакции;

3) использование синонимических конструкций при описании данного эмоционального состояния.

Приведем наиболее яркие примеры, зафиксированные нами в группе слышащих детей.

Картинка «Любопытство»: *мальчику интересно, он очень сильно хочет узнать, что там; слушает внимательно, вот так* (изображает «любопытство»); *друг ему рассказывает про роботов, а ему интересно слушать.*

Картинка «Стеснение (застенчивость)»: *мальчику неудобно (демонстрирует); сильно волнуется, учительница его хвалит, а ему стыдно.*

Картинка «Удивление»: *увидел необычное; неожиданно что-то увидел и даже глаза у него вот такие* (показывает).

Картинка «Тоска»: *плохо очень, хочет плакать; мама уехала, и он скучает.*

Дети с нарушенным слухом испытывали значительно большие трудности, чем их слышащие сверстники при понимании неярко выраженных эмоциональных состояний. Только 5 из 16 детей передавали средствами мимики и пантомимики то эмоциональное состояние, которое изображено на картинке. Трое из 16 первоклассников с нарушенным слухом использовали прием подбора синонимических конструкций при описании эмоционального переживания. Остальные ученики с недостатками слуха реагировали на задание следующим образом:

1) не знаю (мама не рассказывала);

2) называли только отдельные элементы позы и поведения рисуночного персонажа, не вычлняя общего смысла его переживания.

Так, рассматривая картинку «Удивление», Никита Б. (3–4 степень тугоухости) отвечает: *смотрит, руки вот так держит* (показывает), *летит, может быть.* Другой пример: Алина (3–4 степень тугоухости), рассматривая картинку «Тоска»: *за голову держится, наверное, голова болит.*

Таким образом, было обнаружено, что понимание типичных, ярко выраженных эмоций в равной степени развито у испытуемых с сохранным и нарушенным слухом. Однако способность определять значение эмо-



циональных нюансов неодинаково развита у первоклассников с нарушенным и сохранным слухом. При работе с картинками, на которых изображены менее типичные эмоции, бóльшая часть испытуемых из обеих групп испытывали трудности вербализации (словесного определения). В то же время слышащие дети понимали общий смысл эмоционального переживания и, самое главное, правильно выстраивали гипотезы о причинах возникшего переживания у героя картинки. Первоклассники с нарушенным слухом в большинстве случаев не могли связать внешние проявления мимики и позы человека, представленные в иллюстрации, с его внутренними переживаниями.

Итак, обобщение результатов, полученных в процессе наблюдения за детьми и в ходе проведения лабораторного эксперимента, позволяет сформулировать те особые образовательные потребности первоклассников с нарушенным слухом, которые заключаются в развитии комплекса коммуникативных способностей. И, прежде всего, способности воспринимать звучащую речь в разных акустических условиях, способности понимать речь и правильно оценивать действия собеседника в различных коммуникативных ситуациях, способности составлять продуктивные речевые высказывания, соответствующие теме и общей ситуации общения.

Приложение

## Картинки с изображением эмоций

(из книги «К школьной жизни готов!»)

авт. Каменская В. Г., Зверева С. В. — СПб., 2004)

Художник П. Благов



Гнев



Стеснение  
(застенчивость)



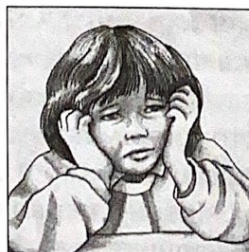
Страх



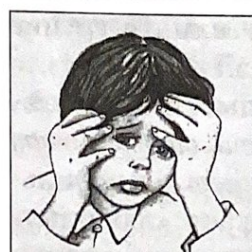
Любопытство



Радость



Тоска



Грусть



Удивление