ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОУ ВПО "НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ"

Кафедра коррекционной педагогики

Дипломная работа

ПРОБЛЕМЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ

СЛУХА

Специальность 000000"Сурдопедагогика"

Студент 34 группы

ФППД

Научный руководитель

Старш. Преподаватель

ККП

Новосибирск

2010

Содержание

Введение

Глава I. Развитие письменной речи у детей с нормальным слухом

Глава II. Особенности письменной речи у детей с нарушением слуха

2.1 Особенности формирования письменной речи у детей с нарушением слуха

2.2 Трудности воспроизведения письменной речи глухими школьниками

2.3 Трудности понимания письменной речи глухими школьниками

Глава III. Сопоставление письменной речи глухих и слышащих школьников

Глава IV. Анализ самостоятельных письменных работ учеников школы №31 Невского района для глухих детей

Заключение

Список литературы

## Введение

Тема особенностей и проблем письменной речи у детей с нарушением слуха важна и актуальна в настоящее время. Особенности развития письма и чтения и вытекающие из них проблемы аграмматизмов, крайне узкого используемого для понимания и воспроизведения словарного запаса, неправильное употребление слов незнание или неверное использование большинства средств межфразовой связи не однажды изучались экспериментально как психологами, так и сурдопедагогами. Однако каждый эксперимент выявлял новые поводы для более кропотливого изучения этого важного вопроса.

Почему овладевание грамматическим строем языка вызывает большие трудности у детей с нарушением слуха? Почему овладевание именно таким видом речи, как письменная, вызывает наибольшие сложности в процессе овладевания речью? И почему знание письменной речи, владение ею в полной мере являются необходимыми как для слышащих школьников, так и для глухих и позднооглохших учеников? Чтобы найти ответы на эти вопросы, нужно уяснить, в чем особенности этого вида речи?

Наиболее четко особенности письменной речи и ее отличия от устной сформулировал в своей работе "Язык и сознание" А.Р. Лурия. Он писал, что письменная монологическая речь может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения мысли, рассуждения и т.п. Во всех случаях структура письменной речи резко отличается от структуры устной диалогической или устной монологической речи.

Эти отличия имеют ряд психологических оснований.

Письменная монологическая речь - это речь без собеседника, ее мотив и замысел полностью определяются субъектом, весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах деятельности самого пишущего, без коррекции со стороны слушателя.

Письменная речь не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения. Она не предполагает ни знания ситуации адресатом, ни симпрактического контакта, она не располагает средствами жестов, мимики, интонации, пауз, которые играют роль "семантических маркеров" в монологической устной речи, и только частичным замещением этих последних являются приемы выделения отдельных элементов излагаемого текста курсивом или абзацем. Таким образом, вся информация, выражаемая в письменной речи, должна опираться лишь на достаточно полное использование развернутых грамматических средств языка.

Отсюда письменная речь должна быть максимально синсемантична и грамматические средства, которые она использует, должны быть достаточными для выражения передаваемого сообщения. Пишущий должен строить свое сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к внутреннему смыслу излагаемого текста.

У детей с нарушением слуха подбор грамматических средств, используемых для адекватного выражения смысла своего сообщения, вызывает большие трудности, чем у детей с нормальным слухом. И переход от развернутой речи к внутреннему смыслу читаемого текста дается им гораздо сложнее, чем их сверстникам, не имеющих проблем со слухом. Чтобы проследить этиологию этих трудностей, нужно сравнить условия формирования письменной речи у детей с нормальным слухом и у детей, с различными нарушениями слуха, а также проанализировать наиболее часто встречающиеся ошибки понимания и воспроизведения письменной речи, как показатель вышеуказанных трудностей, как подтверждение поставленной проблемы, как ее корни. Ведь зная корни проблемы, можно искать пути ее решения.

## Глава I. Развитие письменной речи у детей с нормальным слухом

Обязательными условиями появления у нормально развивающегося ребенка потребности в речевом общении, а также успешного развития наследственно фиксированных у него речевых возможностей является, с одной стороны, сохранность его слухового восприятия, а с другой стороны его пребывание среди слышащих и говорящих людей и общение с ними. Если какое-либо из этих условий нарушено, возникает препятствие в развитии речи.

Речь у нормально развивающегося ребенка формируется по подражанию. Овладевание речью слышащими детьми опирается на слуховое восприятие обращенной к ним речи окружающих. В звучании воспринимаемого слухом устного слова заключены предпосылки к его расчленению на слоги. Слоговая структура слова, носителя определенного значения, появляется в речи маленьких слышащих детей раньше, чем у них возникает тонкая дифференциация фонетического строя слова, и на втором-третьем году жизни, при еще несовершенном произношении, характеризуется относительной устойчивостью.

Вместе с тем, произносимым словам свойственна динамичность, которая проявляется в том, что уже в раннем детстве происходят грамматические изменения слов в контексте предложения. При грамматических изменениях слова его основное значение сохраняется и вместе с тем слово, как член предложения, приобретает дополнительное значение, целостность его слухового и речедвигательного образов не нарушается.

Морфологическое членение слов, обнаруживающееся позднее, чем их слоговое членение, проявляется у слышащих детей в раннем детстве в возможности грамматического изменения слов, в дошкольном возрасте - в рифмовании, а позднее - в легком переходе от слогового чтения к чтению "по смысловой догадке".

В старшем дошкольном - младшем школьном возрасте, в достаточной мере овладев устной речью, слышащие дети начинают знакомство с письменной речью.

Письменная речь имеет характерные только для нее специфичные черты. Она очень близка к устной, но вместе с тем, существенно отличается от нее по функционированию и строению, так как применяется вне ситуаций непосредственного общения, в отсутствие собеседника, когда обращение не вызвано прямой необходимостью вступать в контакт с окружающими - спросить, сообщить, попросить и т.п. Этим обусловлена большая производительность письменной речи и ее структурное своеобразие. Чтобы написанное было правильно понято читающими, нужно излагать мысли максимально развернуто, расчлененно, основываясь исключительно на применении словесных средств, без применения жестов, выразительных движений, интонаций, помогающих передаче мыслей в ходе устного общения. Поэтому для письменной речи характерно строгое соблюдение языковых форм, максимальная развернутость изложения, четкая последовательность. Большая сложность, нормативность, произвольность письменной речи по сравнению с устной создает известные трудности в пользовании ею.

Овладевание ребенком письменной речью открывает широкие возможности для повышения культуры речи. При письменной передаче мыслей удобнее, чем при устной, подготовить высказывание, детально его обдумать и исправить.

Еще одно коренное отличие письменной речи связано с фактом совершенно различного происхождения обоих видов речи.

Письменной речи ребенка обучают специально. Обучение, начинается с сознательного овладевания всеми средствами письменного выражения мысли. На ранних ступенях ее формирования ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания звуков, букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной диалогической речи. На этих этапах у ребенка происходит формирование двигательных навыков письма.

Ребенок, который учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения звуков, букв и слов. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей. Таким образом, письменная речь в отличие от устной, формирующейся в процессе живого общения, с самого начала является сознательным произвольным актом, в котором средства выражения выступают как основной предмет деятельности. Такие промежуточные, как выделение фонем, изображение этих фонем буквой, синтез букв в слове, последовательный переход от одного слова к другому, никогда не осознававшиеся в устной речи, в письменной речи остаются еще в течение длительного времени предметом сознательного действия. Лишь после того, как письменная речь автоматизируется, эти сознательные действия превращаются в несознаваемые операции и начинают занимать то место, которое сходные операции (выделение звука, нахождение артикуляции и т.д.) занимают в устной речи.

Процесс понимания письменной речи резко отличается от процесса понимания устной речи тем, что написанное всегда можно перечитать, т.е. произвольно возвратиться ко всем включенным в него звеньям, что совершенно невозможно при понимании устной речи.

Таким образом, сознательный анализ средств выражения становится основной психологической характеристикой письменной речи.

А.Р. Лурия выделяет в составе письменной речи ряд уровней, которые отсутствуют в устной речи, но отчетливо выделяются в письменной речи:

ряд процессов фонематического уровня - поиск отдельных звуков, их противопоставление, кодирование отдельных звуков в буквы, сочетание отдельных звуков и букв в целые слова;

в значительно большей степени, чем это имеет мести в устной речи, включает в свой состав и лексический уровень, заключающийся в подборе слов, в поиске подходящих, нужных словесных выражений, с противопостановлением их другим лексическим альтернативам;

сознательные операции синтаксического уровня, который чаще всего происходит автоматически, неосознанно в устной речи, но в письменной речи составляет одно из существенных звеньев.

Следует учесть, что весь многоуровневый состав письменной речи дети с нормальным слухом усваивают постепенно, имея опыт устного общения, имея в своем запасе относительно большой активный и пассивный словарь. Перерыв в овладевании школьниками устной и письменной речью достаточно велик, что значительно облегчает возможность овладевания письмом. У слышащих детей большее расхождение между письменной и устной речью, чем у глухих; составление устного высказывания носит менее произвольный характер.

## Глава II. Особенности письменной речи у детей с нарушением слуха

## 2.1 Особенности формирования письменной речи у детей с нарушением слуха

Условия формирования речи у глухого ребенка иные, чем у слышащего; это существенным образом сказывается на всем ходе развития речи глухих детей.

Если ребенок лишен слуха, то речевое общение являющееся обязательным условием развития слышащего ребенка, у него своевременно не возникает и не может оказать воздействия на ход его развития в такой форме и мере, как на слышащего. Из-за того, что он не воспринимает словесной речи, у него не возникает потребности в общении; он не приобретает также образцов для формирования собственной речи.

Условия развития двух детей младенческого возраста - слышащего и глухого, растущих в одной и той же среде, оказываются различными. Глухой ребенок, не воспринимая речи, не реагирует и на интонацию. Его плач и крик бедны интонационно, гуление монотонно. У него не появляется лепет; без специального обучения, самостоятельно не формируется устная речь. Не воспринимая речи, ребенок, лишенный слуха, не испытывает потребности в словесном общении до тех пор, пока его не начинают специально обучать речи. Глухие дети познают речь, опираясь на зрительное восприятие, подкрепляемое речевыми кинестетическими ощущениями. Они не имеют возможности улавливать интонационно-выразительные средства речи и воспринимать на слух речевые "образцы", подражание которым, контролируемое слухом, определяет речевое развитие слышащего ребенка. Речью глухие могут овладеть только обходными путями, в условиях специального обучения, преодолевая серьезные трудности.

У глухих детей иные сенсорные основы формирования первичных образов слов, чем у слышащих.

У глухих детей на начальном этапе обучения языку формируются оптические образы слов, подкрепляемые двигательными ощущениями. От методов обучения зависит, начинают ли глухие дети приобщаться к речи с восприятия написанных, произносимых или дактилируемых слов. Написанное слово наиболее стабильный представитель зрительного восприятия слов, так как в нем создается полная информация о его фонетическом составе. Благодаря зрительному написанию слов у глухих заключается представление о сигнальных функциях слов и их фонетическом строе. Зрительное восприятие выполняет существенную роль в развитии речедвигательных образов слов при их формировании в условиях специального обучения. Вначале зрительное восприятие написанных слов глухими детьми не отличается от восприятия незнакомых фигурок. В процессе обучения постепенно вырабатывается "маршрутность взора": сперва глухой ребенок видит начальную и последнюю буквы слова, а по мере усвоения грамоты - все буквы, входящие в его состав.

Зрительное восприятие написанных слов дает сведения о буквенном составе слов, которые закрепляются дактилированием и обучением произношению звуков. Запоминание графических образов слов способствует их правильному воспроизведению и грамотному письму. Слоговой структурой слов глухие дети овладевают в процессе усвоения устной речи, т.е. позднее, чем их буквенным составом; слоговое чтение слов наслаивается на их буквенное чтение. Ограниченная речевая практика, более позднее, чем у слышащих усвоение слоговой структуры слов задерживает последующий этап - появление "морфологичности" как этапа развития речи, облегчающего усвоение словарного состава и возможность овладеть грамматическим строем языка.

На начальных этапах овладевания речью глухие дети пользуются словом в слишком широком значении, обозначая им и предмет, и связанное с ним действие. Так, говоря "картошка", имеют ввиду "чистить картошку", вместо "исцарапал", говорят "когти", "кровь". Но когда, в дальнейшем, усваивается, например, слово "пить", как название действия, дети научаются противопоставлять ему слова "чашка", "стакан", как название объекта действия, т.е. когда дети усваивают слова разных разрядов, первичные, широкие значения слов сужаются. При этом развивается наглядное мышление: в него вносятся, присущие системе языка, противопоставления, по-новому обогащающие действительность.

Основным своеобразием формирования письменной речи у глухих детей является то, что оно протекает в условиях, когда овладение языком невозможно без участия обучающего лица, при чрезвычайном ограничении речевой практики, почти одновременно и параллельно с обучением устной речи, в то время как у слышащего ребенка существует значительный интервал между овладением этими видами речи.

Поэтому у глухих детей меньше расхождение между устной и письменной речью, чем это обычно бывает у детей с нормальным слухом, прибавим, что у глухих детей возникают трудности в произношении, осложняющие пользование устной речью, составление устного высказывания носит более произвольный характер, чем у слышащих детей.

При письменном изложении мыслей создаются большие возможности, чем при устном, для подготовки, детального восприятия, обдумывания и исправления высказывания. Благодаря таким особенностям письменной речи овладевание ею глухим ребенком имеет огромное значение для расширения общения с окружающими и для формирования абстрактного мышления. А потому развитие письменной речи справедливо считается одной из самых важных задач обучения глухих детей, от успешности выполнения которой, в значительной степени зависит формирование у них словесной речи как полноценного средства общения и орудия мышления. Часто сурдопедагоги с огорчением отмечают, что после длительных упражнений в составлении сочинений с помощью педагога, учащиеся совершенно беспомощны, когда дело доходит до самостоятельного высказывания даже на легкую, хорошо знакомую тему. Эти трудности отчасти являются следствием того, что глухому ребенку трудно овладеть таким сложным видом речи, каким является письменная речь. Но основную роль тут играет несовершенство в организации педагогического процесса.

В развитии речи глухого ребенка (как и слышащего), переплетаются и тесно взаимодействуют такие, казалось бы, противоположные и несовместимые друг с другом проявления, как подражание и самостоятельность. Подражание деятельности взрослых является отправным моментом всякого обучения. На начальных этапах усвоения языка подражание играет большую роль, но в дальнейшем может мешать становлению самостоятельности и творческой деятельности. Для успешного обучения важна целесообразность соединения самостоятельности с подражанием. В связи с этим возникает вопрос о том, как введение самостоятельных работ может сочетаться с использованием подражания, точнее - какое соотношение между самостоятельностью и подражанием учащегося дает больший эффект в овладении глухими детьми приемами организации деятельности при составлении сочинений.

Поскольку в литературе нет прямого ответа на этот вопрос, а правильный, обоснованный ответ на него в отношении и других детей имеет чрезвычайно большое значение для целесообразной организации преподавания языка в школе для глухих детей, возникает настоящая потребность в разработке его.

Глухие дети, так же как и слышащие, овладевают языком путем подражания, преимущественно подражания речи учителя. Этому они научаются не сразу и не без трудностей. Подражая учителю, эти дети учатся произносить звуки, слова, словосочетания, употреблять слова, строить предложения и развернутые высказывания, вообще пользоваться речью. Заимствуя из речи других людей и из прочитанных произведений образцы для составления собственных высказываний, глухие дети научаются выражать свои собственные впечатления, мысли, чувства. Подражая другим, они научаются пользоваться речью в собственной деятельности, а благодаря этому лучше овладевают этим самым совершенным средством общения. Подражание речи других людей представляет важный этап развития речи глухих детей. Однако влияние слов общения на развитие речи этих детей на дальнейших этапах меняется, поскольку глухие дети часто без целенаправленного отбора включают в свои высказывания известные им словесный материал из предъявленных готовых образцов и не могут конструировать собственных рассказов по определенным моделям, трансформируя текст в соответствии с особенностями ситуации, в которой он применяется. Они в собственных высказываниях опираются на воспроизведения знакомых речевых конструкций и мало проявляют самостоятельности в их построении. Пользуясь такими выражениями, глухие дети стараются ввести их без каких-либо изменений в свою речь, когда же этого сделать не могут, то часто или совсем не применяют этих выражений, или пользуются ими неправильно. Труднее же всего им перенять последовательность построения высказываний. От этого значительно проигрывает их речь, поскольку логическая последовательность изложения - важная сторона развернутых высказываний. То, что ее заимствование остается вне поля зрения глухих школьников, замедляет процесс развития их связной речи.

Несколько слов об особенностях развития письменной речи у позднооглохших детей, на которые ссылается Л.В. Коршунова.

К моменту потери слуха психические функции позднооглохшего ребенка достигают такого уровня развития, при котором возможно сохранение речевого опыта, приобретенного им на основе полноценного восприятия речи. Этот речевой опыт становится основой речевого развития позднооглохшего ребенка в условиях дефекта слуха.

Сохранение речи и ее развитие, особенно если слух потерян в возрасте от 3 до 6 лет, до обучения грамоте, требует специальных средств и методов.

Для того чтобы выяснить причины отклонений в письме позднооглохших детей, необходимо рассмотреть условия сохранения и развития речи у позднооглохших детей.

Несмотря на различия в этиологии слуховых расстройств, у позднооглохших детей пораженным оказывается периферический отдел слухового анализатора, а центральная часть остается сохранной. В результате нарушения слуха ребенок теряет возможность слушать звучащую речь окружающих, и развитие речи на слух тормозится. Позднооглохший ребенок остается с тем запасом слуховых представлений, который образовался в период, когда он обладал нормальным слухом. Наличие у ребенка развитой слуховой памяти и, так называемого, внутреннего слуха, обуславливает возможность сохранения и воспроизведения слуховых представлений после потери слуха.

Эти явления можно объяснить тем, что в условиях зрительного восприятия известных и легкоузнаваемых слов их слуховые представление актуализируются.

Можно предположить, что во "внутреннем речевом слухе" так же актуализируются и слуховые представления слов, которые произносит сам позднооглохший ребенок, и его собственная речь после потери слуха продолжает, если так можно выразиться, "звучать" для него во "внутреннем слухе". Очевидно, способность позднооглохшего ребенка воспроизводить в памяти следы прошлого речевого опыта в виде слуховых представлений в процессе общения есть основное условие сохранения речи (как компонент общего слуходвигательного представления при нормальном функционировании речедвигательного анализатора).

Формирование письменной речи справедливо считалось и считается одной из самых важных задач обучения детей. Овладевание письменной речью открывает перед глухими детьми значительные возможности для компенсации последствий слуховой недостаточности и порождаемых ею дефектов, ведет к расширению общения с окружающими и способствует более успешному умственному развитию. Вместе с тем овладевание письменной речью вызывает у глухого ребенка трудности, отсутствующие у нормально слышащего: он не может опереться на четкие акустические и кинестетические образы, которыми располагает слышащий ребенок, начинающий обучаться грамоте, не обладает таким обширным словарем и практическими грамматическими обобщениями, какие накоплены слышащим ребенком ко времени обучения письму благодаря широкому пользованию устной речью в непосредственном общении с окружающими.

## 2.2 Трудности воспроизведения письменной речи глухими школьниками

Исследователи речи глухих и сурдопедагоги неоднократно отмечали, что усвоение грамматического строя языка чрезвычайно затрудняет глухих. В сурдопедагогике принято определять ошибки, часто допускаемые глухими детьми в грамматическом формировании речи, термином аграмматизм.

У глухого ребенка сохранен мозг, но из-за глухоты он лишен нормального речевого общения. Этим создаются трудные условия для овладевания языком и, в частности, для грамматически правильного оформления своих мыслей и понимания грамматических конструкций речи окружающих людей:

Морфологические признаки частей речи лишь постепенно приобретают для глухих детей опознавательную значимость, помогающую им различать, обобщать части речи и правильно пользоваться ими. В составленных ими предложениях иногда наблюдается, что суффиксы и флексии, свойственные одним частям речи, они ошибочно сочетали с другими частями речи. Так можно было встретить изменения существительных по нормам глаголов ("бабочкил", "стрекозил"); присоединение суффиксов субъективной оценки, присущих существительным к прилагательным ("домненъкий" вместо "домик", или наоборот "добрик" вместо "добренький"); использование флексий существительных при падежном изменении прилагательных ("интересное" вместо ( (интересных").

В устной и письменной речи младшими школьниками широко распространены ошибки, вызванные необходимостью усвоить грамматические категории, характерные для каждой из частей речи с их разнообразными формами и функциями. Отмечается трудность правильного пользования категориями числа, одушевленности, рода, смешения систем склонений ("над морей", "за картом", "ребята нашли под березом ежик"), неумение правильно пользоваться падежами.

Подробно изучены особенности усвоения глаголов, склонения личных местоимений и пользования предлогами.

Отчетливо обнаружено, что преобладали ошибки построения предложений, установления связей согласования и управления между словами в предложении.

Психологическое изучение того, как усваивают дети грамматический строй языка, и анализ ошибок, которые они допускают, необходимы как для описания и объяснения так называемого аграмматизма глухих, так и для обоснования путей их обучения.

Все авторы указывают на следующие источники ошибок:

ограничение речевого общения;

отсутствие условий для подражания взрослым;

особенности наглядно-образного мышления глухих детей, которые отражены в их мимико-жестовых средствах общения и объясняют трудности грамматического разграничения частей речи, длительного неумения пользоваться предлогами и союзами;

трудность познания сложной природы языка, системы его многообразных категорий, отличающихся друг от друга степенью своей конкретности, для овладения которыми нужен значительный уровень словесного мышления.

Каждый из компонентов письменной речи отличается у глухих детей существенным своеобразием, рассмотрение которого и дает возможность охарактеризовать особенности этого вида речи и данной категории детей.

Наиболее адекватно трудности в освоении письменной речи можно наблюдать на примере разных видов самостоятельных сочинений школьников с нарушением слуха: описаний предметов, сочинений по картине и сочинений-рассказов на тему из собственной жизни. Именно анализируя эти два вида сочинений, написанных глухими школьниками, A. M. Гольдберг обосновывает ряд наиболее характерных ошибок воспроизведения письменной речи детьми с нарушением слуха.

Но для того, чтобы понять отличия и характер ошибок, возникающих в сочинениях детей, необходимо уточнить, чем именно различаются эти два вида самостоятельных работ.

Под описанием предмета понимают его словесное изображение. Задача такого изображения заключается в том, чтобы с помощью словесных средств так показать характерные особенности предмета, чтобы другой человек мог его представить. При составлении описания предмета требуется выделить существенные специфические для данного предмета признаки и словесно передать их так, чтоб всякому человеку ясно было, что именно изображено. Для достижения таких результатов нужно отобрать среди всех признаков только наиболее характерные и важные для изображения, представить себе, каким должно быть описание, какую информацию в него следует включить. Как располагать элементы информации, предварительно спланировать порядок сообщения информации и уже после такой аналитико-синтетической деятельности приступать к описанию работы.

Для того чтобы описание имело вид единого завершенного целого, необходимо отвести в нем место подобным связям. Качество описания зависит от того, насколько соразмерны его части, пропорциональны его элементы; важно не только не пропустить существенные стороны объекта, но и не допустить загромождения мелочами и ненужными частностями.

При описании особую трудность представляют выбор и соблюдение последовательности изображения. Для состояния описания предметов требуется целенаправленная мыслительная переработка данных восприятия, обдумывание и предварительное планирование высказывания (с целью придать сочинению внутреннюю цельность, законченность, так, чтобы оно не состояло из перечня элементов предметов и признаков), подбор адекватных словесных средств для реализации замысла.

Эти же требования могут быть поставлены и к деятельности, осуществляемой при составлении рассказов по картинам, поскольку в рассказах по картине также словесно передается непосредственное восприятие. Но вместе с тем рассматриваемые требования имеют свои отличия, связанные с особенностями задачи составлять рассказ по картине. Здесь можно выделить, по крайней мере два основных взаимосвязанных и зависимых друг от друга момента:

1). понимание содержания картинок;

2). словесную передачу. От целесообразности выполнения каждого из названных моментов и от адекватности и дифференцированности установленных между ними связей зависит эффективность всего процесса.

Чаще всего для ребенка (особенно глухого) необходимо осуществить ряд операций для достижения понимания тех сюжетных картин, которые преимущественно используются на занятиях по развитию речи, поскольку он не может с первого взгляда уяснить всю ситуацию, как это удается взрослому человеку.

Составление рассказа по картине требует дополнения того, что доступно непосредственному восприятию еще и потому, что на картине зафиксирован лишь один застывший момент ситуации. Для словесной передачи содержания картины необходимо дополнить непосредственно воспринятое не зафиксированными на ней моментами, без которых ситуация была бы непонятой: представить начало или завершение ситуации в соответствии с тем, какой именно момент зафиксирован. В зависимости от того, насколько полно и правильно учтены компоненты картин, насколько адекватно установлены отношения между ними, насколько обоснованы выдвинутые предположения, будут более или менее адекватно сделаны учащимся дополнения.

Переход от зрительного восприятия картин к словесной передаче их содержания не является простым. Его сложность, прежде всего обусловлена тем, что восприятие симультанно, а словесное выражение сукцессивно. Следовательно, возникает потребность в умственной переработке того, что воспринято симультанно и должно быть выражено в сукцессивных словесных рядах. Сложность словесной передачи изображения содержания картины заключается также и в том, что, поскольку наглядное изображение действительности существенно отличается от словесного, приходится осуществлять переход одних средств в другие.

В рассказе же по картинкам требуется большее разнообразие лексических средств, больше отличий и по тематике и по композиции, а потому ограничена возможность введения однообразного словесного материала.

**Среднее количество слов в сочинениях по картине и о событиях из своей жизни у глухих учеников младших классов.**



При составлении рассказа о событиях из собственной жизни, в отличие от отражения содержания картин, словесно придается детальная ситуация, возникающая перед ребенком во всем богатстве деталей в динамике естественного протекания, в ходе которого один момент сменяет другой. Такие особенности объекта передачи сказываются на течении и результатах этого процесса: в одних отношениях облегчают ее, а в других осложняют.

Передать реальную ситуацию в некоторых отношениях легче, чем изображенную, поскольку:

1). Ее легче осмыслить (ведь все ее моменты доступны восприятию ребенка, в отличие от восприятия картины, на которой зафиксированы лишь отдельный момент ситуации, а о других надо догадываться на основании воспринятого);

2). Последовательность передачи ее легче установить, поскольку она обусловлена порядком следования моментов ситуации, смену которых ребенок непосредственно воспринимает (потому в сочинении значительно легче выбрать и соблюдать последовательность, чем в рассказе по картине, при построении которого приходится больше задумываться над выбором последовательности и размещением информации о фрагментах картины, одновременно возникающих перед глазами ребенка);

3). Задание рассказать о событиях из своей жизни больше регламентирует ребенка (поскольку он должен строго придерживаться для его выполнения реального хода событий), чем задание составить рассказ по картинам (при выполнении которого ребенку предоставляется свобода в истолковании и дополнении непосредственно воспринятого, которое трудно осуществить). Осложнения туту возникают в связи с тем, что приходится выбирать основные компоненты из большого количества деталей и частностей (которыми, естественно, более богата реальная ситуация по сравнению с изображенной) и выделить их из второстепенных, с которыми они тесно переплетаются.

Вызывает отличие в отражении реальной ситуации, по сравнению с зафиксированной на картине, и то обстоятельство, что события, которые произошли в жизни ребенка имеют для него большее значение, они более эмоционально окрашены, чем те, которые переданы на картине. А большая заинтересованность в самой ситуации и в ее словесной передаче влияет и на осуществление этой передачи.

Наконец, рассказ о собственной жизни более привычен для детей, так как их систематически учат письменно рассказывать о событиях из своей жизни, дети прочнее усваивают необходимую для этого лексику и свободнее вводят ее в письменные работы.

В сочинениях школьников имелись четыре основные группы лексическо-фразеологических ошибок:

Неправильный выбор слов.

Искажение звукового состава.

Ошибки в сочетании слов в предложении.

Пропуски слов в предложении.

Чаще всего такие промахи, как неправильный выбор слов порождаются недостаточным отграничением друг от друга сходных по значению слов, отличающихся оттенками значений: например, стереотипное обозначение качеств объектов ("Хороший вкус", "хороший завтрак" вместо "вкусный завтрак", "хорошие цветы" вместо "красивые цветы" и т.п.). Зная слова, нужные для более точного именования свойств, глухие дети все же не обращаются к ним, а оперируют более привычными, с помощью которых им удается достигнуть успеха в общении и понятно для окружающих выразить свою мысль. В других случаях допускаются более серьезные промахи из-за того, что не придается значения существенным семантическим отличиям между словами. Например, в сочинениях глухими школьниками неправомерно используется одно вместо другого такие распространенные в обиходе слова, как положить и поставить, стоять и лежать: "тарелка лежит на столе". Причиной таких смещений являются выделение семантической общности между словами (оба обозначают "находиться в неподвижном состоянии на поверхности") и недооценка существующих между ними различий в оттенках содержания (в первом случае - "находиться в горизонтальном положении и широкой своей частью на поверхности", во втором - "находиться в вертикальном положении").

Случаи неправильного использования слов встречаются так же, когда для именования действия часто пользуются названием предмета, с помощью которого это действие совершается, или, наоборот, обозначают предмет названием действия этого предмета. Например: "л взял писать" вместо "я взял ручку".

При допущении учащимися промахов в отборе слов, все же смешение названий не было случайным, а в большинстве случаев происходило в пределах определенных семантических групп. В этом обнаруживается способность глухих детей даже младшего школьного возраста группировать свой словарный запас. Для своего общения они отбирали слова не из всего имеющегося запаса слов, а из отграниченных друг от друга групп, существование которых облегчало отбор.

Неудачи в отборе лексических средств возникают в большинстве случаев вследствие:

1). незнания нужного слова;

2). недостаточного разграничения названий объектов, сходных по содержанию или связанных ситуационно;

3). незнания норм употребления слов;

4). неумелого использования знакомых моделей при применении слов в новых ситуациях. Специальные исследования показали, что отклонения в лексическо-фразеологическом составе письменной речи глухих школьников убывают, если их обучать приемам осмысленного отбора словесных средств для выражения своих мыслей и систематически накоплять опыт целенаправленного отбора слов, сочетаний слов, конструкций предложений.

К ошибкам в искажении звукового состава слов относятся:

1. пропуски одной буквы или слога ("абросы" вместо "абрикосы");

употребление лишних букв ("сомотрел" вместо "смотрел");

замена одних букв другими ("смотряла");

перестановка букв ("Тералка" вместо "тарелка").

Очень распространены ошибки в сочетании слов в предложении. Суть большинства из них - нарушение норм согласования и управления, которые были ранее подробно охарактеризованы как промахи в словообразовании (например: "цыпочкает" - "ходит на цыпочках").

Диапазон ошибок, характеризующихся как "пропуски слов в предложении" достаточно широк: от пропуска одного слова в предложении, существенно не нарушающего структуры предложения, до пропусков нескольких слов, вследствие чего нарушается очередность предложения, неодинаково сказывающаяся на четкости мысли. Такие недостатки убывают по мере обучения школьников.

Говоря об ошибках воспроизведения письменной речи глухими школьниками, необходимо также отметить своеобразие отбора ими информации при составлении сочинения.

Адекватность передачи изображений или реальной ситуации средствами письменной речи в значительной степени зависит от целесообразности и целенаправленности отбора информации о компонентах этой ситуации. В ходе такого отбора вычленяются данные об объекте, необходимые для создания его образа у читающего: излишняя информация отклоняется, как мешающая четкости выражения мысли.

В сочинениях чаще встречается фиксация воспринятого, реже интерпретация и необходимые дополнения к ней. К старшим классам возрастает процент адекватных дополнений.

У учащихся старших классов встречаются характерные недостатки в отборе информации об объектах высказывания:

1). Пропуск важной информации и помещение ненужной (дети пишут о том, что им легче передать, что они умеют лучше обозначить). По-видимому, место, отводимое каждому элементу информации в сочинении, определяется в меньшей степени его важностью для раскрытия данной темы, чем речевыми возможностями.

2). По этим причинам возникла чрезмерная отягощенность деталями, с ненужными подробностями передавалась обстановка.

3). Фрагментарность, отсутствие должной связи между частями, вследствие чего не соблюдалась логическая завершенность высказывания.

**Процент дополнений в сочинениях глухих и слышащих детей по отношению ко всей информации, содержащейся в них.**



Анализ показал, что своеобразие отбора глухими детьми информации для своих сочинений зависело преимущественно от уровня их речевого развития и опыта в словесной передаче изображенных ситуаций. Отмеченные недостатки в хорде обучения сглаживаются и частично устраняются при целесообразной организации педагогического процесса.

Качество развернутого высказывания в значительной степени определяется связностью и последовательностью. Возможность сообщить в словесной форме о воспринятой ситуации, создать ее образ в значительной мере зависит от того, в каком порядке вводится информация об отдельных компонентах этой ситуации, какие связи устанавливаются между ними.

Выбор информации и соблюдение последовательности в ее размещении - сложная деятельность; для ее выполнения необходимо умение составлять предварительный план изложения, разместив отдельные элементы не в том порядке, в котором они воспринимаются, а в соответствии с логикой передаваемой ситуации.

По последовательности используемого материала сочинения младших школьников можно разделить на три группы:

1). Полное соблюдение последовательности.

2). Последовательность соблюдена частично.

3). Логическая последовательность отсутствует.

Наиболее сложно глухим школьникам соблюдать последовательность в сочинениях в том случае, если нужно придерживаться смысловой группировки фактов и отходить от хронологического следования событий.

В сочинениях о выходном дне можно придерживаться временной последовательности событий, их следования, что облегчает выбор и соблюдение определенного порядка размещения информации. В сочинениях же о летних каникулах, поскольку описывается продолжительный период времени, возникает необходимость в смысловой группировке сообщений, вычленении и систематизации информации, подлежащей включению в рассказ в том порядке, который избран самим пишущим. Поэтому в сочинениях о каникулах встречается значительно больше отклонений в последовательности (93,5%), чем в сочинениях о выходном дне (57,3%).



В период школьного обучения у глухих детей формируется умение планировать свои высказывания. Уже в начальных классах они приучаются соблюдать последовательность в сочинениях, хоть и не всегда придерживаются от начала до конца работы избранного порядка размещения информации.

У позднооглохших детей так же наблюдаются сложности в воспроизведении письменной речи.

Возможности ребенка в сохранении слуховых представлений речи и особенности этого процесса в условиях дефекта слуха можно рассмотреть на материале его письма, отражающего его слухоречевые представления.

Л.В. Коршунова приводит ряд типичных нарушений фонетического состава слова, встречающихся в письме позднооглохших детей:

1. выраженные в заменах звонкого согласного глухим: **б**ольше - **п**ольше, **В**итя - **Ф**итя, си**д**ит - си**т**ит, кни**г**и - кни**к**и;

в заменах глухого - звонким: са**п**оги - са**б**оги, с**п**елая - с**б**елая, ко**ф**та - ко**в**та;

2. выражающиеся в различного рода заменах мягкого согласного звука твердым и твердого согласного мягким: самол**е**ты - сам**о**л**о**ты, в**и**лка - в**ы**лка, пл**ы**вут - пл**и**вут, опя**ть** - опя**т**, пи**сь**мо - пи**с**мо, пена**л** - пена**ль**;

3. Нарушения звукового состава слов, включающих шипящие и аффрикаты: **щ**етка - **ш**етка, спи**ч**ки - спи**ш**ки, добы**ч**а - добы**щ**а, **цы**плята - **ти**плята, зая**ц** - зая**с**;

4. Нарушение в письме слов, в составе которых есть соединения гласного звука "и": за**й**чики - зачики, ле**й**ка - ле**и**ка, **е**ж - **ео**ж, пла**тье** - пла**ти**;

5. Различные нарушения, выражающиеся в полном или частичном искажении звукового состава слова и нарушения слоговой структуры: сегодня - севоли, здоровый - зарови, грызет - резет, ловят - овут, убирает - упира.

Причиной, затрудняющей обучение позднооглохшего ребенка письму и вызывающей эти нарушения Л. В, Коршунова считает особые условия деятельности слухового анализатора. Слуховые представления слов не подкрепляются реальными слуховыми восприятиями. Это обстоятельство приводит к изменению характеристики слуховых представлений речи, обуславливает своеобразие аналитической деятельности в процессе письма (флажки - влажки - вьлажки).

Таким образом, выделены две причины нарушений письма у позднооглохших детей - затруднение аналитической деятельности при письме и несовершенный характер ее объекта (слухоречевых представлений). Для четкого их разграничения требуется комплексное изучение условий развития и обучения ребенка, т.е. условий, от которых зависит характеристика его слухоречевых представлений.

## 2.3 Трудности понимания письменной речи глухими школьниками

Процесс понимания речи - довольно сложный процесс. А.Р. Лурия называет его процессом декодирования поступающей речевой информации, который начинается с восприятия внешней развернутой речи, затем переходит в понимание более общего значения высказывания, а далее - и в понимание подтекста этого высказывания.

Процесс понимания речи глухими детьми можно сравнить с пониманием текста на иностранном языке: та же упрощенная линейная модель понимания речи. И.Н. Горелов и К.Ф. Седов констатируют, что ребенок, изучающий неродной язык часто сталкивается с трудностями идентификации значения лексем, которые не "желают" складываться в целостные высказывания. Трудности эти преодолимы, если усвоение языка опирается на коммуникативные методики, использующие речевые контексты и ситуации, в которых употребляются языковые единицы. Речевые контексты и конкретные коммуникативные ситуации в ходе восприятия речи позволяют адресату общения выбрать из множества вариантов значений слова то, которое подразумевает говорящий. Не подлежит сомнению, что недостаточность коммуникативных навыков глухих школьников отнюдь не способствует преодолению вышеуказанных трудностей.

Процесс понимания выбора нужного значения слов из ряда возможных альтернатив определяется целым рядом условий. Первым условием, влияющим на адекватный выбор значения слова, является частотность данного слова в языке, которая, в свою очередь, определяется включенностью данного слова в практику человека. Так, если слово "поднять" чаще всего обозначает акт поднимания предмета с пола и гораздо реже имеет иносказательный смысл "поднять вопрос", то первое значение слова гораздо более вероятно, чем второе, и, наоборот, при восприятии второго значения слова необходима первоначальная абстракция от привычного, наиболее часто встречающегося значения. Эта неодинаковая частотность, с которой встречаются различные значения слов, определяет одну из трудностей, возникающую при понимании слов у людей со слуховыми нарушениями. Многие абстрагированные выражения типа: "Держи карман шире" понимаются ими буквально.

Включение разных слов в неодинаковый практический опыт и различная частотность определенных значений слова вызывает своеобразные затруднения и при понимании новых, неизвестных человеку слов; в этих случаях человек "семантизирует" слова, иначе говоря, пытается определить их смысл в соответствии со смыслом знакомых слов. Подобное ошибочное определение смысла малознакомых слов по аналогии с более часто встречающимися и привычными словами является существенной особенностью восприятия сложного текста, в котором фигурируют специальные термины или недостаточно знакомые слова.

Незнание смысла отдельных слов приводит к неполному пониманию текста. Наблюдения и эксперименты показывают, что в процессе, направленном целью понять, часто бывают "Сбои". Многие из них вызваны непониманием слов, словосочетаний предложений и связей между ними, - образно говоря, "Сигналов слов" текста, пропуском этих "сигналов", преждевременным сбрасыванием их из рабочей памяти и многими другими причинами.

Вторым и, пожалуй, основным условием, определяющим выбор нужного значения слова, является речевой контекст.

Этот фактор особенно отчетливо выступает при понимании открытых омонимов. Так, слово "труба" в контексте, говорящем об оркестре, несомненно, актуализирует значение музыкального инструмента, в то время как то же самое слово в контексте описания дома неизбежно воспринимается как обозначающее печную трубу.

То же самое имеет место и при понимании скрытых омонимов. Вопрос о том, как будет понятно слово "ручка" - как прибор для письма, или как ручка ребенка, или как ручка кресла - зависит от контекста, в котором применяется это слово. Во всех случаях понимание значения слова отнюдь не является непосредственным актом, и выбор значения из многих альтернатив зависит как от частоты, с которой это значение применяется в языке, так и от речевого контекста.

Особый случай представляет собой процесс понимания значения слов глухим ребенком. В этих случаях значения слов формируются не в процессе живого речевого общения, в контексте которого здоровый ребенок усваивает изменчивость значений слов; глухой ребенок обучается отдельным словам иным путем, и если слово "поднять" было дано ему в значении "нагнуться и взять с пола какой-нибудь предмет", то понимание того же слова в контексте "поднять руку" оказывается для него очень сложным, пока ему не будет объяснено, что слово может употребляться и в другом значении.

Таким образом, процесс понимания значения слова есть всегда выбор значения из многих возможных. Он осуществляется путем анализа того отношения, в которое вступает слово с общим контекстом, и преодоления неадекватного непосредственного понимания слова, связанного со звучанием слова, с частотой употребления того или иного значения и т.д.

Наряду с лексикой, в процессе понимания немаловажную роль И.Н. Горелов и К.Ф. Седов указывают грамматику, ведающую правилами связного высказывания, т.е. законами соединения языковых единиц в речевом потоке. Здесь важным условием выступает то, насколько поверхностная синтаксическая структура фразы расходится с ее глубиной структурой, которая является отражением общих логико-мыслительных схем выражения мысли. В общем количестве возможных моделей предложений они являются ядерными, наиболее часто употребляемыми и, стало быть, легче всего воспринимаемыми. Так, обычно с нормальным слухом, а глухой ребенок в еще большей степени, лучше всего усваивают фразы, построенные по модели "Субъект► предикат► объект": "Мальчик позвал собаку", "девочка пьет чай". Смысловое восприятие фраз "Дом строится рабочими" или "Ребенок укушен собакой" предполагает перевод их, приведение к исходной модели. Учитывая, что более привычны для глухого ребенка законы, на которых строится мимико-жестовая речь, предложения в которой строятся по указанной "исходной" модели, трансформация фразы "Ребенок, укушенный собакой" во фразу "Собака укусила ребенка", будет уже затруднительна.

Еще большие трудности для понимания несут в себе предложения, построенные на основе семантической инверсии. К подобным конструкциям относятся, например, высказывания с двойным отрицанием: "Я не привык не подчиняться правилам", или "Он был последним по скромности". Здесь требуется перевод на язык ядерных глубинных структур, который для глухих детей чрезвычайно затруднителен. А значит, что подлинное значение упомянутых фраз останется ими не понятым.

При важности лексико-грамматической стороны декодирования, знания языка недостаточно для полноценного смыслового восприятия речевого сообщения. Большое значение здесь имеет соотнесение высказывания с реальной событийной ситуацией. В силу ограниченного речевого опыта и узкого круга общения у глухих детей имеется не больной, по сравнению со слышащими сверстниками, запас так называемых "шаблонов жизненных ситуаций". Слышащий ребенок не имеет большого жизненного опыта, но, посредством постоянного общения со взрослым окружением, а также с окружением неограниченного круга сверстников, у него, что называется, "на слуху" множество различного рода жизненных ситуаций, в которые попадал кто-либо из его окружения, или окружения его знакомых. У ребенка, лишенного слуха, не может быть "на слуху" такого запаса "шаблонов". Это тоже причина, по которой от глухих школьников зачастую ускользает скрытый смысл высказываний.

Скрытый смысл присутствует в пословицах и поговорках. Есть он и в художественных текстах. Причем в разных произведениях имеется своя "глубина" прочтения.

В исследовании, имеющим относительную давность А.Ф Понгильская (1941 г), работала над выявлением тех трудностей, которые возникают у глухих школьников при необходимости понять сюжетный рассказ. У детей отмечались многие ошибки в осмыслении значений слов. Нередко смешивались слова, обозначающий предмет и действие, общие и частные понятия, однокоренные слова; наблюдалось также непонимание значений уже известных слов при употреблении их в измененной грамматической форме.

Спустя десятилетие Н.Г. Морозова (1953г) отмечала, в первую очередь, трудности в понимании значений слов и объединениях их во фразы и указывала на то, что глухие дети не владеют контекстным значением слова.

Значение слов в течение длительного периода сохраняет у них номинативный характер ("этикетка" одного предмета) и связанность с той системой, в которой оно было дано впервые. Благодаря этому, глухие дети не могут объединять слова во фразы не только синтаксически, но и семантически, а если объединение слов у них возникает, то происходит оно или на основе непосредственной близости, контактности двух слов в тексте, или по законам мимико-жестовой речи глухих.

В трактовке Н.Г. Морозовой понимание текста - это сложный комплекс, включающий ряд этапов и переходов между ними. Начальным этапом является отнесение отдельных слов к конкретным предметам и явлениям действительности, в результате чего появляется смутная догадка об общем смысле фразы, так называемое вхождение в текст, основывающееся на прошлом опыте и знании подобных ситуаций.

Под влиянием общего смысла текста происходит дифференциация значений слов, соотнесение их с контекстом, в результате чего появляется понимание контекстного значения слов. Затем (иногда одновременно) возникает объединение уже дифференцированных по значению слов во фразу или абзац путем выделения "смысловых вех" или "опорных слов", что является "центральным моментом" в процессе понимания. Постепенно все слова объединяются синтаксически, их значения соотносятся со всей ситуацией, в результате чего устанавливается уже не предполагаемый, а действительный общий смысл фразы или абзаца.

Таким образом, процесс понимания текста состоит из двух мыслительных операций; анализа и синтеза, причем первый только подготавливает понимание, второй характеризует его заключительный момент.

Руководствуясь положением о том, что показателем понимания является синтез, можно определить следующие этапы понимания текста: понимание создания предложения, представляющего в речи первичное смысловое целое, в котором конкретизируется значение отдельных входящих в его состав слов; понимание создания абзаца, более усложненного целого, объединяющего несколько предложений; понимание создания всего текста, основанное на синтезировании содержания отдельных абзацев.

На понимание текста влияет ряд факторов. Основными из них являются: а). степень близости содержания текста к имеющемуся у читателя жизненному опыту и знаниям; б). знание значений слов, входящих в состав предложений; в). характер связей, объединяющих отдельные слова в предложения, предложения - в абзацы, абзацы - в рассказ; г). композиционно-стилистические особенности текста.

Возможность соотнести значения слов, входящих в состав предложения, с конкретными, знакомыми по собственном опыту предметами и явлениями окружающей действительности, так же как и возможность понимания содержания предложений, абзацев и всего текста с аналогичными, также известными по опыту жизни ситуациями, создают благоприятные условия для возникновения антиципации (предвосхищения) содержания текста, облегчая, таким образом, понимание его содержания. Больше того, такая близость содержания текста к имеющемуся опыту и знаниям помогает читателю восполнить и, таким образом, понять то, что вызвало затруднения в понимании из-за незнания значений слов или недостаточного понимания смысла предложения.

Н.Г. Морозова установила три ступени понимания текста: первая - понимание непосредственно фактического значения слова, фразы, отрывка; вторая - понимание мысли, лежащей за этими значениями, представляющей собой вывод на основе прочитанных слов и фраз; третья - понимание смысла описываемого события или поступка. Рассматривая на этой основе данные, характеризующие понимание текста глухими детьми, Н.Г. Морозова считала, что в условиях специального обучения глухие учащиеся средних классов (VI - VIII) могут достигнуть понимания текста на первой ступени, а учащиеся старших классов (IX - XI) - на уровне второй ступени. Что же касается самостоятельного понимания текста на уровне третьей ступени, то есть смысла читаемого, то последнее для глухих школьников доступно лишь с помощью педагога, который использует при этом различные приемы, в частности пантомиму.

Исследования, проводимые в разное время А.Ф. Понгильской и Н.Г. Морозовой, показали, что у глухих детей от I класса к IV классу значительно совершенствуется понимание сюжетных рассказов. Они все лучше понимают содержание отдельных фраз, научаются правильно устанавливать последовательность описанных событий, осознают некоторые причинные и целевые связи между ними. Однако даже самые хорошие ученики еще затрудняются в переосмыслении всего содержания рассказа с целью выделения в нем нескольких причин, обусловивших появление одного события. Что касается детей (IV класса) с более низким уровнем развития словесной речи, то они продолжают испытывать трудности в понимании содержания отдельных предложений.

Анализ результатов исследований свидетельствует о важности специальной работы в школе над развитием речи и словесного мышления глухих детей в процессе чтения текстов. Необходимо, чтобы дети учились выделять в предложениях главные, опорные слова могли переходить от приближенного к более точному пониманию предложения в целом.

Вместе с тем очень важно, чтобы дети находили смысловые связи между мыслями, выраженными в отдельных предложениях, абзацах и тексте в целом, чтобы они постепенно переходили к пониманию причинно-следственных и целевых связей между описанными событиями.

По утверждению Г.Г. Граника, А.А. Концевой настоящее чтение - это сотворчество. Это, прежде всего диалог - с текстом, с автором. Диалог может быть разным, каким именно, зависит от самого текста и от читателя (его знаний, читательского мастерства, структуры личности).

В процессе работы с текстом, получив первые сведения об описываемой ситуации, читатель извлекает из прочитанного всю возможную информацию, т.е. все смыслы из всех единиц этого предложения и их взаимосвязей. Естественно, что для этого он привлекает свой личный опыт, тем самым, расширяя границы текста, домысливая его.

Добытую информацию читатель переводит на свой язык. При этом в сознании у него оседают как полученная информация, так и вопросы по содержанию, по развязке описываемой ситуации. Эти вопросы оседают в его читательской памяти, пока на них не будет получен ответ. Для разрешения этих вопросов в процессе чтения читатель привлекает так же свой жизненный опыт. Это дает возможность выдвинуть гипотезы, которые читатель так же заносит в рабочую память. Теперь читателю нужно проверить эти гипотезы, а для этого читать рассказ дальше. Сличив новую информацию с той, которая находится в его оперативной памяти, читатель видит, как подтверждаются или не подтверждаются его рабочие гипотезы. Более того, он видит, как начинает вырисовываться ответ на основной вопрос по развитию описываемой ситуации. После же прочтения текста, читатель продолжает рассуждать: у него всплывают в памяти различные произведения, в которых заложены близкие идеи. Приведенный диалог с текстом показывает, какие процессы обеспечивают такое сотворчество читателя с текстом, при котором исчерпываются все виды информации: и фактуальная, и потдекстовая, и концептуальная.

Не требует особых доказательств, что у читателя с нарушением слуха при неадекватном понимании подтекстовой и концептуальной информации возникает искажение фактуальной. А значит, диалога-сотрудничества при чтении текста не возникает.

## Глава III. Сопоставление письменной речи глухих и слышащих школьников

По проводимым в разные годы наблюдениям психологов и сурдопедагогов, результаты которых опубликованы в учебнике "Психология глухих детей под редакцией И.М. Соловьева, слышащие ученики II класса по сравнению с глухими учащимися IV класса полнее, глубже, обобщеннее и вместе с тем дифференцированнее передают ситуацию. Они с большой избирательностью вводят информацию от отдельных сторонах ситуации, чаще соблюдают соразмерность частей рассказа, значительно реже допускают введение неадекватной информации, строже придерживаются определенного порядка в размещении.

**Полнота передачи информации в сочинениях по картине, написанных глухими и слышащими школьниками (в %)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Сочинения | | | | |
| глухих школьников | | | слышащих школьников | |
| II класс | IIIкласс | IVкласс | II класс | III класс |
| Полная передача основного содержания картины | 5,3 | 16,3 | 42,3 | 66,7 | 72,7 |
| Частичная передача основного содержания картины | 34,3 | 38,8 | 28,3 | 30,3 | 27,3 |
| Передача лишь фрагментов картины | 43,3 | 32,4 | 18,4 | 3,0 | \_ |
| Актуализация посторонних данных, возникающих по случайным ассоциациям | 17,1 | 12,5 | 11,0 | \_ | \_ |

В сочинениях слышащих детей значительно реже, чем в сочинениях глухих, встречаются неадекватные данные, что явственно проступает при сопоставлении необоснованных и обоснованных привнесений в сочинениях по картинам. Слышащим школьники в своих сочинениях удается адекватней правильней показать ситуацию, чем глухим, потому, что первые чаще вводят обоснованные догадки, касающиеся отсутствующих на картине звеньев ситуаций, и реже приводят неадекватные данные.

Наиболее значительные различия между сочинениями глухих и слышащих в последовательности построения сюжета. В большинстве сочинений (91,1%) слышащие ученики II класса избранная последовательность неукоснительно соблюдается от начала до конца, в то время как глухие дети часто даже в III и IV классах не достигают подобных результатов (III класс - 35%, IV класс - 50%).

По мере обучения глухие дети приобретают умение последовательно строить сочинения, и, хотя погрешности в планировании высказываний встречаются даже в старшем классе, значительны различия между глухими и слышащими школьниками постепенно сглаживаются.

Наряду с отличиями обнаруживаются и сходства в сочинениях глухих и слышащих школьников, выступающие при анализе допускаемых отклонений. Например, им так же, как и глухим, хуже удается составление рассказа о каникулах, чем о выходном дне, в составлении сочинений наиболее слабым звеном оказывается, как и у глухих, предварительное планирование.

Похожи и ошибки в подборе слов и построении предложений, хотя количество таких ошибок, разумеется, не одинаково. Анализ показывает, что компоненты деятельности, в выполнении которых, у слышащих детей возникают лишь заминки, оказываются грубо нарушенными у глухих детей: целенаправленный отбор информации и словесных средств для ее передачи, выбор и хранение определенного порядка размещения информации, соблюдение соразмерности частей сочинения резко затрудняют глухих детей.

Особое место хочется отвести синтаксису связной письменной речи глухих учащихся, анализ которого был проведен М.Л. Скуратовской.

Изучение особенностей связной речи глухих школьников проводилось в ходе анализа письменных сочинений. Сначала им предлагалось написать сочинение-повествование на тему "Как я провел каникулы?", а через некоторое время (приблизительно через 1-2 месяца) еще одно сочинение - на тему "Мой выходной день". Перед началом работы детям давалась короткая инструкция самостоятельно написать связный рассказ о наиболее запомнившихся событиях (помощь, касающаяся содержания или грамматического оформления работы, исключалась).

Критерии оценки правильности синтаксиса текста анализируемых работ были разработаны с учетом методик изучения детский сочинений, предложенных И.А. Фигуровским, Л.М. Лосевой, Л.И. Величко, Л.П. Алексеенко. При анализе работ обращалось внимание на следующее:

виды используемой связи предложений (цепная, параллельная);

особенности использования межфразовых связей (лексический повтор, синонимы, местоимения, наречия, единство видовременных форм глаголов-сказуемых).

В эксперименте принимали участие 40 глухих учащихся V-VII классов и 40 учеников IV класса массовой школы. Выбор для экспериментального изучения именно этих классов объясняется необходимостью проследить, как в процессе обучения глухие школьники овладевают теми или иными особенностями связной речи.

Результаты исследования показали, что глухие школьники испытывают большие трудности в синтаксическом оформлении своих высказываний.

Очень часто работы учеников отличаются смысловой и синтаксической бессвязностью, представляют собой простой набор отдельных предложений по теме. Используемые же средства межфразовой связи незначительны в количественном отношении, характеризуются однообразием и неточностью употребления. Примеры:

1. Лексический повтор.

Зимние каникулы начались 30 декабря. Зимние каникулы продолжались 12 дней. ВО время зимних каникул погода была солнечная, морозная. Во время зимних каникул я катался на санках, лыжи, коньки... (Дима Г. V класс).

Я утром проснулся восемь часов. Я мылся, чистил зубы. Мама варит кашу. Я ест кашу. Я и Гена смотрят телевизор. Я и мальчик играет в футболы. Мама дала морковь заяц. Мама ушла в детский сад. Папа дал еда бобра. Папа ушел в совхоз... (Сергей А. V класс)

2. Необоснованная замена местоимений 1-го лица соответствующими существительными, именами собственными, местоимениями 3-го лица, или наоборот.

Я кушала. После завтрака она смотрела по телевизор "будильник"... (Света Л., V класс)

Ребята встали 7 часов. Они делали зарядку. Дети убрали кровать. Потом они умывали лица. Мы пошли в группу. Там они одевались в пионерская форма... Потом ребята пошли в раздевалку. Мы сняли форму... (Игорь С. VII класс).

3. Употребление местоимения одновременно со словом, которое оно должно было замещать.

... Ребята сгребали листья и сжигали. Потом ребята они пошли в группу... (Саша В., VIкласс)

4. Ошибки в употреблении синонимической связи:

4.1 Замена местоимений 1-го лица именами собственными

или нарицательными существительными.

Я пришла на станцию. Лена посмотрела расписание… (Лена Ч., VIIкласс)

Мы пошли смотрели телевизор. Потом дети играют во дворе, мы играют футболы... (Сергей А. VI класс)

5. Использование наречий:

5.1. Использование одних и тех же наречий. Я сама заправила кровать. А потом кушала суп и компот. А потом кушала. А потом на улице я и девочки играли в прятки. Долго гуляли. А потом я смотрела в кино... (Наташа А., V класс)

5.2. Ошибочное употребление наречий. Я легла спать 9 часов. Завтра проснулась рано... (Лена Г., V класс)

5.3. Отсутствие наречий, приводящее к бессвязности, отрывочности повествования.

Я встала в 7 часов утром. Потом я зарядку делать. Я заправляю кровать, умываю руки. Я кушаю завтрак. Я учусь уроки. Ребята пришли в группу. Ребята пришли в столовую. Ребята играли на улице... (Лиля С., VI класс)

6. Видовременные формы глаголов-сказуемых.

Сравнительный анализ сочинений глухих учащихся с работами слышащих школьников позволил выделить такие особенности синтаксиса связных высказываний глухих учащихся, как ограниченность используемых средств межфразовой связи, однообразие и неточность в их употреблении.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о необходимости целенаправленной, систематической работы над средствами межфразовой связи - как основы развития связной речи глухих учащихся.

Анализ сочинений глухих школьников, изучение постановки педагогического процесса в различных школах для детей с нарушением слуха и наблюдения сурдопедагогов (Л.С. Дульнева, 1957, С.И. Ильинская, 1967; И. В, Колтуненко, 1967; С.В. Рязанова 1960; и др.) показали, что недостатки в сочинениях порождаются сложностью составления развернутого высказывания, которая возрастает во много раз у глухих детей, поставленных в своеобразные условия овладевания языком.

Особенности письменной речи глухих школьников в значительной степени зависят от того, насколько их удается вооружить не только словесными средствами, необходимыми для составления предусмотренных программой типов сочинений, но и обобщенными умениями, нужными для того, чтобы отбирать и обобщать необходимую информацию в сочинениях разного типа и формировать у них мотивы для овладевания письменной речью.

Как показали практические исследования, большой эффект имеет овладевание школьников письменной речью в процессе предметно-практической деятельности. Предметно-практическая деятельность, включающая активное речевое общение, способствует формированию грамматического строя речи. Когда на уроках трудового обучения учитель проговаривает свои действия и действия учеников простыми предложениями, которые школьники часто отрабатывают на уроках русского языка, эти предложения перестают казаться для них знаковыми изображениями, а становятся понятными для них жизненными ситуациями. Возможность применения предложений не только на уроках письма, но и в своей практической деятельности, безусловно, повышает интерес глухих школьников к овладеванию письменной речью.

Благодаря созданию соответствующих мотивов, овладеванию нужными словесными средствами и выработке необходимых умственных действий (адекватному задаче отбора информации, предварительному обдумыванию, полноте и последовательности высказывания, отклонению появившихся в сознании посторонних данных, не соответствующих характеру составляемого высказывания) достигаются большие успехи в формировании письменной речи у глухих школьников.

## Глава IV. Анализ самостоятельных письменных работ учеников школы №31 Невского района для глухих детей

Все приведенные выше исследования самостоятельных письменных работ школьников с нарушением слуха, на которых строится анализ характерных ошибок, имеют, понимания и восприятия письменной речи детьми с нарушением слуха, имеют существенную давность. Поэтому для наиболее полного освещения темы данной работы целесообразно было бы проанализировать более современный материал, а именно, работы учеников школы №31 Невского района для глухих детей.

Мною был проведен анализ сочинений школьников с 1-го по 6-й класс. В ходе анализа были выявлены и подтверждены ошибки, подтверждающие некоторые проблемы письменной речи, выявленные в приведенных выше исследованиях. А также были обнаружены иные, возможно, менее существенные, тем не менее существующие ошибки, равно указывающие как на трудности, так и на огромное старание детей в усвоении грамматического стоя языка.

Первое, что обращает на себя внимание при анализе сочинений учеников 1-го класса, - это крайне узкий словарный запас глухих детей к началу школьного обучения. Становится очевидным, что основной словарный запас дети приобретают только в школе при активной помощи учителя. Сами по себе сочинения первоклассников не представляют большого интереса в плане данного исследования, так как дети пользуются небольшим количеством слов, простыми по форме предложениями, построенными по форме шаблонов, хорошо отработанных на уроках. Что, впрочем, подтверждалось выше теоретически. Ошибки на данном этапе являются в основном следствием того, что ребенок еще недостаточно хорошо запомнил употребляемое слово в дактильной речи, либо просто "описками", типичными для учеников этого возраста вообще. Ошибок синтаксических и пунктуационных, по понятным причинам, мало.

Далее от класса к классу орфографические ошибки постепенно исчезают, так как дети все лучше запоминают буквенный состав употребляемых слов с помощью дактильной речи. Но появляются нарушения словообразовательных, пунктуационных норм, синтаксические ошибки. Вот как бы я распределила их по мере убывания частоты проявления.

1. Ошибки в согласовании слов в словосочетании.

1.1 Ошибки в употреблении падежных форм, рода и числа при согласовании существительных с прилагательными: "побежала ручейки", "наступает весны", "зимнее природу", "большая реки", "зимой шерсть белое"

1.2 Ошибки в употреблении падежных форм, рода и числа существительных при согласовании с глаголами: "горки расположены", "вода блестят", "видит зайцам и косулюю", "девочкой сидит и обрывает ягоды земляника", "началась дождь", "спит заяц в ямку", "нарисован семья"

1.3 Ошибки в употреблении падежных форм при согласовании существительных и прилагательных между собой:

"ягоды земляника", "великолепными зимнее утро", "усы черное, длинное".

2. Синтаксические ошибки.

2.1 Ошибки синтаксиса связной письменной речи (это, в основном, пропуски или неправильное использование местоимений):

" (кто?) его назвала Пушок", " (кто?) открывала глаза", " (кто?) создает настроение с помощью красок", "он нравится рисовать природа"

2.2 Неправильное употребление предлогов:

"читает в книгу", "заснеженную на дорогу", "похожа большую кошку", "катается в горке", "затаивается с ветке", "в первом плане", "платок голове", "тени от деревьями", "к нам холодно", "с теплые края"

3. Видо-временное употребление глаголов:

Здесь следует отметить частый переход с будущего времени на настоящее в одном тексте.

4. Пропуски букв:

Пирода (природа), поблека (поблекла), притихай (притихший), "притно (приятно) звучит капля"

5. Замена букв:

Япке (ямке), ручкой (ручной), исчесла (исчезла)

6. Пропуск "ь":

Морков (морковь), люблю кататся (кататься)

7. Образование слов по закону другой части речи:

"Хороше (наречие вместо прилагательного) настроение", "меховые варежкие (прилагательное вместо существительного", "на улице очень-очень светлое (вместо светло)"

Хочется также сказать несколько слов об ошибках, которые теоретически не выделяются, как характерные, но существуют, а значит так же существенны для упоминания в работе о проблемах письменной речи детей с нарушениями слуха.

8. Замена менее знакомого слова на более знакомое: Вместо "на Курской дуге" - "на Краской дуге"

9. Ошибки, возникающие при недостаточном заучивании буквенного состава слова в дактильной речи: "худовщая" - худощавая, "плотор" - платок

10. Обращает на себя внимание проблема "прописной" буквы: Школьники забывают ставить ее в начале предложения, ставят в середине предложения, если слово стоит вначале строки, имена собственные часто не пишутся с прописной буквы.

Однако при анализе сочинений можно наблюдать, как от класса к классу процент существенных ошибок постепенно снижается, запас употребляемых слов значительно расширяется, форма употребляемых предложений усложняется. За всем этим, безусловно стоит огромная работа педагогов, их небезразличие к судьбе своих учеников.

То, что при анализе сочинений детей школы №31 выявлены далеко не все ошибки, которые принято считать характерными для детей с нарушениями слуха, говорит о высоком уровне педагогического процесса в данной школе, а также о том, что в разных школах и даже в разных классах проблемы письменной речи у глухих детей хоть и стоят достаточно остро, но решаются с разным успехом.

Можно сделать вывод, что поднятую в данной работе проблему не следует считать безысходной. Ее можно и должно изучать, изучать опыт ее решения в разных образовательных коллективах, чтобы совместно искать наиболее доступные и эффективные пути ее решения.

## Заключение

Итак, в освоении письменной речи у школьников с нарушениями слуха имеется целый ряд физических и психологических проблем, осложняющих процесс обучения. Справиться с этими проблемами дети могут только с помощью опытного специалиста. Но наряду с вышеуказанными существуют еще проблемы иного рода, такие как слабая мотивация учеников к овладеванию чтением и письменной речью, а так же не совершенный педагогический процесс.

Говоря о трудностях усвоения словаря и грамматического строя языка, формирования устной и письменной речи, отмечается слабость мотивационной стороны овладевания языком у глухих детей.

В процессе обучения глухих детей речи у них возникают мотивы, вызванные интересом к изучаемому материалу, но детям не помогают обобщить эти мотивы в такой мере, чтобы сформировать у них познавательный лингвистический интерес к языку, который, несомненно, положительно повлиял бы на осмысливание норм языка.

У детей 10-11 лет, обучающихся в IV классе, выявилось положительно окрашенное отношение к словесной речи, как к новому для них способу общения, сближающему их со слышащими, среди которых они живут. Они с радостью и гордостью сообщают, что научились "говорить губами", "голосом", "как слышащие", и считают свои успехи очень значительными.

О чтении, как источнике получения знаний, о письме, как средстве общения, дети 10-11 лет еще совсем не упоминают.

К VI классу на основе учебных интересов у ученика формируются познавательные интересы; глухие дети начинают понимать, что, владея языком, они могут приобрести много новых знаний. Книга перестает быть для них только учебником, который надо заучить, чтобы получить хорошую отметку, но становится источником новых интересных сведений.

В это же время появляются новые мотивы использования письменной речи - как средства сообщения желаний, мыслей, чувств. Ученики VI класса хотят самостоятельно писать письма родным и друзьям.

Юноши и девушки, обучающиеся в старших классах, иначе относятся к своей речи, чем подростки, прямо связывая ее с предстоящей трудовой деятельностью. Каждый из видов речи приобретает для них особую значимость. Они выделяют значение деловой письменной речи. Особенно высоко оценивают учащиеся старших классов познавательные возможности, которые им открывает чтение книг.

Сообщенный материал показывает, что за годы пребывания глухих детей в школе их отношение в овладевании речью усложняется, дифференцируется и включает в себя все более разностороннюю систему интересов и стремлений этих детей.

Используя наличие у глухих детей "далекой мотивации", надо формировать у них систему "близких мотивов" по улучшению своей речи на протяжении обучения в школе. Необходимо помочь им ставить перед собой близкие, доступные для них задачи по овладеванию языком. Возможности к этому у глухих детей есть, но самостоятельно, без помощи учителей, личностное отношение к речи, осознание ее значимости у них возникает поздно. Это противоречие между ранним появлением "далекой мотивации" и поздним возникновением личностного отношения к своей речи можно и нужно компенсировать воспитанием. Оптимистическая направленность глухих детей на будущее должна рассматриваться как особый источник воспитания дополнительных мотивов, побуждающих их пользоваться речью в общении.

Значительные расхождения между сочинениями, написанными по одному и тому же заданию глухими учащимися у различных педагогов, но одного и того же года обучения, дают основания считать, что отмеченные недостатки можно в известной мере предупредить. А значит можно и должно работать над изучением проблем письменной речи у детей с нарушениями слуха и поисков решения этих проблем, а так же над созданием программ обучения, облегчающих школьникам усвоение грамматического строя языка. При адекватном владении письмом письменная речь может стать наиболее доступным средством общения глухих детей со слышащими собеседниками, значительно расширив, таким образом, круг общения людей с нарушением слуха, укрепив в них чувство уверенности в себе, явив дополнительный стимул к повышению самообразования, раздвинув границы возможности трудоустройства глухих выпускников учебных заведений.

Понимание печатных текстов - это незаменимая и надежная помощь в формировании познавательных интересов глухих школьников, открытая дверь к несметным богатствами русского и зарубежного печатного слова.

## Список литературы

1. A.M. Гольдберг "Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников" Изд. "Просвещение", Москва, 1966 г.
2. Под редакцией Соловьева И.М. "Психология глухих детей" Изд. "Педагогика", Москва, 1971 г.
3. Н.Г. Морозова "По формированию познавательных интересов у аномальных детей" Изд. "Просвещение", Москва, 1969 г.
4. А.Р. Лурия "Язык и сознание" Изд. "Феникс", Ростов-на-Дону, 1998 г.
5. И.Н. Горелов, К.Ф. Седов "Основы психолингвистики". Изд. "Лабиринт", Москва, 1997г
6. Научно-методический журнал Академии педагогических наук СССР "Дефектология" №4 1984 г. // М.Л. Скуратовская "Некоторые особенности синтаксиса связной письменной речи глухих учащихся V-VII классов".
7. Научно-методический журнал Академии педагогических наук СССР "Дефектология" №4 1972 г. // Л.В. Коршунова "Нарушение письма у позднооглохших детей".
8. Научный журнал "Вопросы психологии" №3 1996 г., Москва, "Школа-Пресс" 1996г // Г.Г. Граник, А.А. Концевая "Восприятие школьниками художественного текста".