

Магомедова Аида Насрутдиновна

канд. пед. наук, доцент

Мустафаева Гюнель

магистр, студент

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет им. Р. Гамзатова»

г. Махачкала, Республика Дагестан

ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

***Аннотация:** статья посвящена вопросу активации речевой деятельности слабослышащих детей в процессе обучения. Авторами отмечены факторы, влияющие на развитие вербальных средств общения.*

***Ключевые слова:** нарушение слуха, слабослышащие дошкольники, вербальные средства общения.*

Речевое развитие детей с нарушениями слуха основывается на физиологической закономерности «формируемых у человека языковых процессов и взаимодействия между мозгом и языком» (А.Р. Лурия – 1979, С. 121).

В специальной педагогике проблема развития ребенка с нарушениями в развитии как социальная осмыслена Л.С. Выготским, С.А. Зыковым. Авторы отмечают, что единственно верным путем вывода ребенка из социального тупика, является его обучение и воспитание за счет компенсации его физического недостатка и включения в разнообразную социально значимую деятельность. Ссылаясь на мнение Л.С. Выготского, отметим, что органический дефект «создает трудности, задержки и отклонения не только в сфере и в плане биологического, но и в сфере культурного развития поведения».

Сужение социальных контактов отрицательно влияет на формирование личностных образований и речевое развитие ребенка в целом.

Факторами, влияющими на уровень развития познавательной и речевой деятельности детей, Р.М. Боскис, И.М. Гилевич, О.А. Красильникова, Э.И. Леонгард, В.Л. Лифанов, Т.В. Пельмская, Л.И. Тигранова, Н.Д. Шматко и другие отмечают: психофизический статус ребенка с нарушениями слуха, состояние слуховой функции, индивидуальные особенности детей (психологическая готовность к общению с окружающими, стремлением к совместной деятельности, и др.); черты личности; состояние здоровья ребенка; время начала, адекватность и эффективность коррекционной работы; наличие или отсутствие дополнительных отклонений в развитии; желание родителей активно участвовать в реабилитационной работе на благо развития ребенка.

Особую роль, по мнению С.А. Зыкова играет личностная заинтересованность педагога, детей и родителей в максимальном развитии речевого слуха, ранее включение семьи в работу с детьми.

По мнению многих авторов, период дошкольного детства и начального школьного обучения наиболее значим и благоприятен для проведения «целенаправленной коррекционной помощи» детям, интегрированным в слышащий социум. Принципиально важными являются основополагающие принципы специальной системы обучения слабослышащих школьников: максимальное обогащение речевой практики учащихся, овладение определенным словарным запасом в неразрывном единстве с изучением различных закономерностей языка. Так, задачи, сформулированные С.А. Зыковым перед школой, действуют и по настоящее время.

Раскрытый сурдопсихологом И.М. Соловьевым «способ усвоения языка», реализуется в современной школе при обучении младших школьников с нарушенным слухом и заключается в следующем: необходимо не «преподавание языка детям», а развитие их собственной речи, при котором учащиеся «овладевают живой речью».

Ученые А.Г. Зикеев, Иванова Е.А., Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. и другие выделяют разные группы условий, активизирующих речевое развитие слабослышащих детей в процессе обучения. А.Г. Зикеев значительное место отводит вопросу специального подбора языкового и речевого материала, группировки

сходною по трудности усвоения материала и описанию особенностей работы с ним, особенностей усвоения учениками в зависимости от их индивидуальных возможностей и способностей.

В своих исследованиях Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Р.Е. Левина и другие указывают, что речь большинства детей с дефектом слуха отличается рядом особенностей, приобретающих порой характер стойких отклонений от языковой нормы и сохраняющихся достаточно долго в период дошкольного и школьного обучения.

Анализируя речь слабослышащих, поступающих в специальную школу, Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, Р.Е. Левина отмечают, что словарь детей не только ограничен в количественном отношении, но «своеобразен качественно». Авторы выделяют своеобразие в понимании и употреблении детьми языковых средств общения: лексики (диффузность, расширение или сужение понимаемой или употребляемой единицы, неточность и недостаточность дифференцированности значений, употребляемых ими слов), ограниченную сформированность грамматического строя речи. Данные результаты подтверждены и более поздними исследованиями Л.П. Назаровой 1970; А.Г. Зикеева 1973–1976; К.Г. Коровина 1976; Р.М. Боскис, Л.Е. Фингерман 1978; Р.М. Боскис, К.Г. Коровина, 1981; Ф.Ф. Рау 1981; К.В. Комарова 1983–1988; Э.И. Леонгард, М.И. Лисиной 1990; Е.С. Иванова, Л.М. Шипицыной, Е.Н. Кукс, Е.Г. Ломотовской 1992; Л.П. Носковой 1992; И.М. Гилевич, Л.И. Тиграновой 1995 и других.

Таким образом, основным критерием речевого развития слабослышащих младших школьников является сформированность «языковых средств общения» и успешность в обучении.

Вербальное общение, построенное первоначально по замыслу взрослого, включает в себе огромные возможности для тренировки учеников в порождении собственных высказываний. Важен аспект проблемы, разрабатываемый Р.М. Боскис, Л.Г. Зикеевым, К.Г. Коровиным, заключающийся в том, что предложение является основной целостно значимой единицей обучения языку, средством формирования выражения и сообщения мысли (А.Г. Зикеев). Именно

через целостно значимую единицу речевого общения пополняется словарь учащихся, совершенствуются навыки грамматических связей слов в высказывании, формируется синтаксическая структура предложений (А.Г. Зикеев).

По мнению Р.М. Боскис и К.Г. Коровина одной из самых существенных особенностей усвоения языкового и речевого материала слабослышащими школьниками является развитие «смысловой стороны речи». А.Г. Зикеев правомерно считает, что, несмотря на колоссальные трудности, необходимо научить детей объединять в логической последовательности и структурно сочетать несколько высказываний «между собой, соблюдая при этом правила интонации, порядка слов, используя связочные слова и другие грамматические средства».

Выделению грамматического аспекта речи, как особой составной части специального обучения языку, посвящены работы Р.М. Боскис, К.В. Комарова, К.Г. Коровина, Л.Е. Фингерман и других, раскрывающие методическую систему овладения грамматическими закономерностями и нормами русского языка и определяющие пути и средства формирования грамматически правильной речи слабослышащих учащихся.

А.Г. Зикеев, исследуя устную и письменную речь школьников с нарушениями слуха, отмечает «низкую грамматическую и лексическую избыточность», выражающуюся в однообразном или неточном употреблении словоформ, в отсутствии или незначительном количестве «синтаксических образований», без которых трудно понять основную мысль и облегчить понимание общего содержания речи.

Анализ сформированности навыков чтения слабослышащими детьми позволяет нам отметить наиболее существенные нарушения. Так, при чтении текста, как отмечает М.И. Никитина, ребенок лишается непосредственной поддержки со стороны взрослого, при этом трудности понимания для ребенка многократно возрастают. Одни слова он встречает впервые, не зная их лексического значения; другие встречал раньше, но в другом контексте (с разным смысловым значением: я свободна, обезьяны свободно прыгают по деревьям), потому произносит их лексически неверно, с неправильно поставленным ударением и соединением звуков. Третьи слова по звуко-буквенному составу похожи на знакомое слово, но

совершенно различны по значению и воспринимаются неверно (слово «деревня» понимает как «деревя», т. е. «деревья»).

Исследования Р.М. Боскис, А.Г. Зикеева, К.В. Комарова, К.Г. Коровина, О.А. Красильниковой, М.И. Никитиной, Л.Е. Фингерман и других авторов позволяют отметить, что трудности понимания читаемого текста – это одно из конкретных проявлений речевого своеобразия детей с нарушением слуха.

Специфические ошибки в речи нельзя объяснить невниманием, недостаточным старанием ученика. Они являются прямым следствием нарушенной слуховой функции, недостаточным использованием возможностей речевой среды в специальной школе, не в полном объеме организованной личностно-ориентированной помощи ребенку в процессе обучения.

Слабослышающий ребенок, обучаясь в условиях интеграции, по мнению исследователей, «может неадекватно понять содержание обращенной речи по двум причинам: во-первых, из-за неполного слышания и считывания с губ; во-вторых, из-за определенных пробелов во владении языком».

Как отмечает А.Г. Зикеев, слабослышащие учащиеся могут редко употребляемому слову придать слишком широкое или слишком узкое значение. В результате слова используются не в том значении, в котором они употребляются в обычной речи. Замещение, как правило, происходит внутри определенной смысловой группы. Во многих случаях отчетливо выступает связь явлений или предметов окружающей действительности, в которой живет ребенок.

Нарушениями грамматического строя речи являются стойкие аграмматизмы. Чаще всего они обнаруживаются в большом объеме и носят характер определенной закономерности. К числу наиболее типичных ошибок грамматического оформления речи относятся: нарушения согласования и управления (в большей степени страдает глагольное управление). Дети выбирают не ту падежную форму существительного, которую требует глагол: ответ мальчика, кормит траву. Случаи предложного управления, как наиболее сложные, вызывают у детей особые затруднения: сидит около куст; лежат па траву дерева. Часты ошибки, связанные с неправильной формой склонения (вытирает тряпка) или рода (она

упал); нарушением согласования: глаза желтый, а хвост и крылья коричневый. Неправильное использование предлогов: замена (шел намостику); пропуски (лезет дерево); включение лишних предлогов (из школы в домой); отсутствие сложных предлогов не позволяют понять смысл речи ребенка с нарушениями слуха, и она часто становится непонятной для окружающих.

Заметную группу ошибок морфологического уровня составляют неправильные употребления частей речи или их форм. Ребенок заменяет существительное глаголом (мы разучивши песни, стихи, танцевать), путает разряды местоимений и пропускает слова (Я не смотреть телевизор, потому что меня болит голова), выбирает неправильно видовую и временную форму глагола, которая требуется по контексту (Мальчик сердится и ушел), ошибается в выборе личной формы глагола (Ты что плачет?).

Неумение строить предложения составляет группу синтаксических ошибок: в речи используется ограниченный набор синтаксических конструкций (подлежащее, сказуемое, дополнение без предлога, или использование другого простого предлога). Этим, как правило, ограничивается предложение. Наблюдаются и прямые отступления от языковой нормы в виде пропуска членов предложения, (Дедушка посадил детей на сани. И отправились в школу), частей составного сказуемого. Я смотреть телевизор вечером), усилительных и отрицательных частиц (На небе быть ни облачка) и др. Отмечаются ошибки в построении вопросительных предложений (Кто тетя сказал?).

Овладение слабослышащими детьми сложными предложными конструкциями существенно затруднено и требует длительного периода обучения. Бедный словарный запас и многочисленные нарушения грамматического строя речи не позволяет детям с нарушенным слухом полноценно общаться с окружающими, хотя на основе приведенных примеров построения собственных высказываний можно заметить возникновение потребности в речевом общении.

Все вышеуказанные научные исследования раскрывают общественный характер языка, являющегося средством общения и языкового познания окружающей действительности у слабослышащих детей и развивающегося в процессе продуктивной совместной деятельности.

В.Л. Белинский, Т.Э. Пуйк выявили, что высокий социометрический статус получают учащиеся, имеющие высокую общественную активность и стремление к совместной деятельности, способность к контактированию и взаимодействию в различных ситуациях, доброжелательные по отношению к взрослым и сверстникам, отзывчивые и готовы принять и оказать помощь.

В исследованиях А.Л. Журавлева, Э.И. Леонгард и других отмечается, что изучение языка эффективно только в процессе активизации естественной речевой коммуникации, а это возможно в результате соблюдения деятельности субъектного личностно-ориентированного подхода.

По мнению многих авторов, период дошкольного детства и начального школьного обучения наиболее значим и благоприятен для проведения комплексной коррекционной помощи детям в процессе обучения. Ребенок и семья нуждаются в систематической помощи и поддержке со стороны различных специалистов. Н.Д. Шматко отмечает позитивные факторы систематической комплексной помощи ребенку с нарушенным слухом, начиная с раннего возраста: возможность воспитывать ребенка дома, в кругу семьи, активно вовлекая родителей в процесс развития ребенка; индивидуализацию воспитания и обучения; сохранение ребенка в нормальной речевой среде.

Таким образом, несформированность языковых средств общения слабослышащего младшего школьника затрудняет его контакты с окружающим миром, нарушает процесс межличностного взаимодействия в коллективе.

В сурдопедагогике определены факторы, влияющие на активизацию речевого развития детей; среди них:

- психофизический статус ребенка;
- черты личности;
- состояние здоровья;

- время начала, адекватность и эффективность
- коррекционной работы;
- наличие или отсутствие дополнительных отклонений в развитии;
- желание родителей активно участвовать в реабилитационной работе на благо развития ребенка.

Среди условий, активизирующих речевую деятельность слабослышащих детей в процессе обучения, выделены разные группы:

1) развитие потребности в речевом общении и реализация коммуникативной системы обучения языку (С.А. Зыков);

2) необходимость соответствия обучения языку основным требованиям психоречевого возрастного развития: эмоциональному общению ребенка с близкими людьми, познанию окружающего мира и себя в нем, развитию элементарных областей психики и высших психических функций (Э.И. Леонгард);

3) специальный подбор языкового и речевого материала; группировка сходных по трудности усвоения материала и описанию особенностей работы с ним; особенности усвоения материала учениками в зависимости от их индивидуальных возможностей и способностей (А.Г. Зикеев);

4) реализация комплексных программ психолого-педагогической коррекции.

Список литературы

1. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова [и др.]. – М.: Академия, 2002 – 312 с.

2. Аксенова Л.И. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова [и др.]. – 9 изд. – М.: Академия, 2009 – 400 с. – EDN QXALGX

3. Андреева Л.В. Сурдопедагогика / Л.В. Андреева. – М.: Академия, 2005 – 576 с. – EDN QUTNAV

4. Кузьмичева Е.П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устно речи: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина. – М.: Академия, 2011 – 336 с. – EDN QYMXPJ

5. Развитие слуха у неслышащих детей: история, методы, возможности / Армин Лева.; пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2003 – 224 с.

6. Лубовский В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]. – М.: Академия, 2003. – 464 с. EDN QXGSWT
7. Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом / под ред. М.С. Певзнер и Т. В. Розановой. – М.: Институт дефектологии, 1980. – 80с.
8. Кукушкина О.И. Формирование пространственных представлений у глухих детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М.: НИИ Дефектологии АПН СССР, 1986. – 142 с.
9. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухого школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 16 с.
10. Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи / В. Петшак // Дефектология. – 1991. – №1. – С. 18–24.
11. Связная речь слабослышащих дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=467672> (дата обращения: 04.12.2024).