

Кирдяшева Анна Викторовна,
магистрант ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск; учитель-дефектолог казённого образовательного учреждения Омской области «Адаптивная школа-интернат № 15», г. Омск
anna.kirdiasheva@yandex.ru



Оценка понимания содержания текстов младшими школьниками с нарушенным слухом

Аннотация. В статье сообщается о низкой способности слабослышащих школьников понимать содержание текстов. Описаны результаты проведённого исследования с использованием двух диагностических заданий. Отмечается, что дети не воспринимают текст как целое. Слабослышащие школьники стремятся найти в заданных рассказах знакомые слова, выражения, запомнить их и обеспечить последующее точное воспроизведение. Наиболее трудным для детей оказывается установление несоответствий между частями деформированного текста, а также его последующее восстановление.

Ключевые слова: сурдопедагог, текст, семантика, младшие школьники, слабослышащие дети, нарушения слуха.

Раздел: (01) отдельные вопросы сферы образования.

Младшие школьники с патологией слухового анализатора располагают значительным потенциалом в применении словесной речи как средства коммуникации. Под воздействием систематической коррекционной работы ребёнок со слуховой депривацией способен овладеть умениями понимать смысл прочитанного, а также самостоятельно продуцировать сложное синтаксическое целое. Одновременно с этим в отечественной сурдопедагогике недостаточно освещены вопросы, касающиеся выявления готовности детей работать с текстовой информацией: устанавливать суть описанной ситуации, а также логику произошедших событий; выделять главных и второстепенных персонажей, особенности их внешности и характера; определять идею прочитанного рассказа или произведения иной жанровой принадлежности. Это ограничивает возможности учителей устанавливать специфические трудности и типологию ошибок, отмечающиеся у детей с нарушенным слухом при понимании содержания читаемых текстов, что, в свою очередь, осложняет определение методических аспектов коррекционной работы, выбор наиболее эффективных тактик педагогического воздействия для устранения вторичных нарушений, возникающих у ребёнка в связи с патологией слухового анализатора.

Анализ научных трудов учёных в области сурдопедагогики и специальной психологии даёт основание утверждать, что грубое нарушение слуха не позволяет детям спонтанно овладевать различными видами речевой деятельности при работе с массивом текстовой информации: читать и понимать содержание рассказов, сказок, стихов; репродуцировать сложное синтаксическое целое в определённой логике с сохранением всех микротем; самостоятельно строить высказывания, имеющие структурную и смысловую завершенность.

В частности, выдающимся отечественным исследователем в области сурдопсихологии Р. М. Боскис установлено и веско аргументированно, что слабослышащие дети, осуществляя попытку понять содержание текста после его прочтения, пытаются ориентироваться преимущественно на те лексические единицы и словосочетания, се-

мантика которых им хорошо знакома. Происходит это в отрыве от общего смысла рассказа (сказки, стихотворения). Слабослышащий ребёнок не устанавливает существующие между частями текста смысловые и структурные связи. Если хорошо знакомые школьнику слова поставлены в иную грамматическую форму (в соответствии с требованиями контекста), он не опознаёт их, воспринимая как новые. При репродукции прочитанного текста слабослышащий ученик пропускает ряд лексем, принадлежащих разным частям речи, допускает аграмматизмы, демонстрирует недоразвитие умения оперировать средствами межфразовой связи [1].

Аналогичные результаты были получены Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсоновой, Е. А. Ивановой. Авторами подчёркивается, что текст есть некая целостность. В данной связи невозможно понять его содержание путём сложения смыслов отдельных синтаксических конструкций в последовательности, заданной автором произведения. При этом школьники с патологией слухового анализатора стремятся лишь к механическому запоминанию и последующему воспроизведению того материала, который им был предложен для пересказа. В такой ситуации ученик оказывается готов ответить лишь на конкретные вопросы по тексту, стремясь вспомнить тот или иной фрагмент сложного синтаксического целого. В тех случаях, когда школьникам предъявляют смысловые вопросы, дети затрудняются ответить на них. Обнаруживается искажённое восприятие рассказа, поскольку контекст учениками понят не был. Текст воспринимался в виде суммы отдельных фраз, а не в качестве структурно и семантически завершённого целого [2].

О. Ю. Синевич установлено, что слабослышащие младшие школьники по сравнению как со сверстниками с кохлеарным имплантом, так и с нормотипичными ровесниками обнаруживают отличия в аспекте готовности продуцировать повествовательные и описательные рассказы, а также осуществлять их пересказ. Так, в речевой продукции ребёнка с тугоухостью наблюдаются многочисленные аграмматизмы. Прослеживается также неточное включение в состав высказываний лексических единиц. Сами высказывания информативно обеднены, в них отсутствуют не только отдельные детали, но и значимые для передачи содержания части. Дети не оперируют образными средствами языка в виде метафор, сравнений, эпитетов [3].

В материалах исследования Т. Ю. Четвериковой представлены данные, согласно которым ребёнок с патологией слухового анализатора не только на этапе обучения в начальных классах, но и в старшем возрасте не может точно выразить мысль. Ученики с грубым нарушением слуха затрудняются точно сообщать о действиях, признаках, явлениях; осуществлять выбор и последующее употребление лексем для оформления устного высказывания [4].

Выдающимся отечественным учёным в области сурдопедагогики К. В. Комаровым установлено, что слабослышащие ученики не могут обеспечить логического перехода от одной мысли к другой при планировании и репродукции устных монологов. Эти дети не только с трудом структурируют высказывания, но и не умеют пользоваться синтаксической синонимией, неадекватно применяют лексические, а также формо- и словообразующие средства для выражения мысли [5].

Неполноценное владение ресурсами родного языка, низко развитая способность детей с нарушением слухового анализатора понимать содержание текстовой продукции провоцирует возникновение коммуникативных и психологических барьеров, осложняя интеракции школьников указанной нозологической группы со слышащими взрослыми и сверстниками [6].

С учётом анализа научных источников нами был подготовлен диагностический инструментарий, позволяющий обеспечивать качественную оценку понимания содержа-

ния текстов младшими школьниками с нарушенным слухом. Разработанные диагностические материалы были подвергнуты апробации в связи с проведением обследования слабослышащих учащихся 1-го класса. Все ученики имеют третью степень тугоухости по международной классификации нарушений слуха. Возраст обучающихся – 8 лет.

Младшим школьникам предлагалось выполнить два задания. При оценке речевой продукции слабослышащих младших школьников мы ориентировались на дескрипторы, предложенные О. Ю. Синевич и Т. Ю. Четвериковой [7].

Задание 1 – пересказ и дополнение исходного текста.

Ученикам предлагалось прочитать рассказ, длина которого составила 12 предложений. После этого с каждым ребёнком организовывалась ориентировочная беседа: испытуемых просили ответить, о чём текст, кто герои, чем они заняты, где находятся и т. п. Содержание текста была следующим.

Мама забирала Дениса из школы после новогоднего школьного праздника. По дороге домой она рассказала сыну, что они ждут в гости бабушку и дедушку. Праздничный обед уже готов. Папа пошёл в кулинарию покупать торт. Но сервировать стол ещё не успели. Денис с мамой пришли домой и стали накрывать праздничный стол. Мальчик постелил скатерть. Затем мама принесла с блюда с угощениями. Денис поставил на стол салфетницу, расставил тарелки, разложил вилки. Из кулинарии вернулся папа с тортом. Всё было готово. В дверь позвонили, и семья пошла встречать гостей.

После этого каждому ученику в процессе индивидуально организованной процедуры обследования давалась установка на подготовку к пересказу с распространением исходного текста. Учеников просили дополнить рассказ таким образом, как они его поняли, сообщить о деталях, о тех событиях, которые происходили при подготовке к встрече гостей. Далее дети вновь читали исходный текст и приступали к его репродукции.

Анализ полученных данных позволил установить, что слабослышащие первоклассники (100%) проявили интерес к содержанию текста, сделали попытку его воспроизвести. Результатом этой деятельности явились сообщения, объём которых не превышал шесть предложений, то есть исходный вариант текста был сокращён практически вдвое.

Испытуемые (100%) смогли понять, что семья ждет в гости бабушку и дедушку, что нужно подготовиться к встрече. Об этом сообщалось в процессе пересказа.

Отмечено: ученики неверно поняли семантику следующих лексических единиц и словосочетаний: «кулинария», «постелил скатерть», «блюда с угощениями», «салфетница», «сервировать». Так, 75% учеников сообщили, что перед приходом гостей Денис стал «заправлять свою постель» (вместо указания на то, что мальчик стелил скатерть). Отмечено также неверное толкование предложения о том, что мама принесла блюда с угощениями. Дети (60%) поняли его различным образом: «мама расставила блюда», «пришла Люда с угощениями», «принесла блюда со сгущёнкой» и др. Лексема «салфетница» заменялась словами «конфеты», «конфетница», «салфетка» (в 55% случаев).

При репродукции текста слабослышащие младшие школьники (90%) оставили без внимания тот факт, что событие, связанное с приходом гостей, оказалось для мальчика неожиданным: он узнал о нём от мамы по дороге из школы домой. Кроме того, информация об отце мальчика не прозвучала в рассказах 50% младших школьников. Аграмматичное употребление слов наблюдалось в рассказах 100% испытуемых.

Особые сложности у слабослышащих учащихся (100%) возникали при выполнении второй части данного задания, связанной с распространением исходного текста. Дети затруднялись с опорой на собственный житейский опыт конкретизировать действия героев, не вносили предположений об эмоциональном состоянии персонажей в связи с ожиданием в гости близких людей: волнение в связи с опасением не успеть приготовить к приёму гостей; радость от предстоящей встречи с родными.

Чтобы облегчить выполнение второй части задания, детям была оказана стимулирующая помощь в виде наводящих вопросов такого типа:

- во что были одеты герои, когда возвращались из школы домой?
- о чём разговаривала мать с сыном по дороге домой?
- какого цвета были скатерть и посуда на праздничном столе?
- была ли украшена комната, если да, то как?
- с какими словами обратилась семья к гостям?

Отмечено, что слабослышащие младшие школьники (40%) лишь частично использовали указанный опорный вербальный материал. При этом ответы были короткими и преимущественно шаблонными. Например, «*Была шапка*» (об одежде героев, спешивших домой); «*Гости встречать*» (о разговоре матери с сыном по дороге домой); «*Белый*» (о цвете посуды и скатерти); «*Здравствуйте*» (о приветствии гостей). Многие ученики (60%) вообще не смогли воспользоваться предложенной им помощью в виде опорных вопросов, а в отдельных случаях (25%) переходили на жестовую речь. Лишь при использовании невербальных средств общения дети наращивали информацию, отсутствовавшую в исходном рассказе, но очевидную из его подтекста.

Испытуемые (90%) оставили без внимания, что события происходят зимой перед празднованием Нового года. На этот факт обратили внимание лишь 10% респондентов, указав, что в комнате стояла украшенная ёлка. Остальные ученики отметили только то, что в квартире был порядок.

Полученные данные позволяют констатировать, что слабослышащие младшие школьники понимают содержание текста на бытовую тематику со значительными искажениями. Дети не только опускают отдельные фрагменты сложного синтаксического целого и стремятся к его дословной репродукции по памяти, но и не осознают в полной мере тех сведений, которые позволяет выделить подтекст рассказа.

Задание 2 – восстановление и репродукция деформированного текста.

Предварительно нами был составлен деформированный текст из трёх произведений для детей, а именно: «Как Маша стала большой» Е. Пермяка, «Топик и Катя» Н. Сладкова, «Воришка» Г. Скребицкого. Один фрагмент рассказа неожиданно сменялся вторым, затем – третьим, а далее шло возвращение к тексту первого произведения. В данной связи в полном объёме был предложен лишь первый рассказ, а элементы второго и третьего произведений использовались в виде вставок. Деформация текста была необходима для того, чтобы проверить, способны ли слабослышащие младшие школьники установить нарушения логики в целом и несовместимость событий в частности, противоречивость представленной информации. Отметим, что задания аналогичного типа, но в несколько ином формате рекомендуются к использованию отечественным учёным в области сурдопедагогики Э. И. Леонгард [8].

В ходе исследования выявлено, что данное задание оказалось для испытуемых (100%) крайне сложным. После первого и повторного прочтения текста 35% детей сообщили, что не понимают содержание рассказа и не могут его воспроизвести. Из этого числа испытуемых 15% детей при помощи жестовой речи сообщили о девочке Маше, о том, что она ходила в туфлях и подметала пол.

Другие ученики (65%) также установили несоответствие частей текста друг другу и отсутствие его целостности, но лишь 20% респондентов сделали попытку удалить лишние части и восстановить рассказ в таком виде, чтобы он обрёл структурную и смысловую завершенность. В то же время в текстах учеников сохранились определённые несоответствия, неоправданно включённые фрагменты из иных произведений. Это можно проиллюстрировать следующим примером.

Маша хотела расти быстро. Она не знала. Она ходила в туфли. Она сидела и пила компот. Она надела бусы и часы.

Катя собирала ягоды. Они ели спелые ягоды. Дома была белка. Она любила конфеты. Она ела сахар. Мама ругалась.

Маша молодец, потому что пол подметать. Посуду моет. Маша называют большая. Она помогала.

Как следует из представленного примера, в восстановленном тексте неоправданно был сохранён фрагмент (в основной части), не имевший отношения к рассказу Е. Пермяка «Как Маша стала большой», а представляющий собой синтез элементов из произведений Н. Сладкова «Топик и Катя» и Г. Скребицкого «Воришка». Это повлекло за собой наличие смысловых ошибок.

Также представленный выше пример речевой продукции свидетельствует о наличии значительного числа грамматических ошибок, об употреблении незавершённых по семантике синтаксических конструкций, о неумении пользоваться средствами межфразовой связи, что обуславливает частый повтор одних и тех же лексем в рядом стоящих предложениях. Использование некоторых слов подвергалось неверному толкованию на основе их сходства по звуко-буквенному составу с другими лексическими единицами. Например, «перебрала» вместо «перепробовала», «компот» вместо «капот», «расчёска» вместо «причёска» и др.

Наличие такого рода специфических типов ошибок и ограниченность лексикона в целом препятствовали пониманию детьми семантики текста, осложняя процесс восстановления рассказа.

Результаты проведённого исследования дают основание утверждать, что слабослышащие младшие школьники воспринимают содержание читаемых текстов с искажениями. Дети стремятся ориентироваться лишь на отдельные слова и словосочетания, семантика которых хорошо им знакома. При этом текст не воспринимается учениками со слуховой депривацией как единое целое, части которого обладают структурной и семантической связью. Наиболее доступной для детей является репродукция предложенного сложного синтаксического целого. Однако при пересказе опускаются значимые в смысловом отношении фрагменты, не сообщаются те сведения, которые могли быть получены из подтекста. Наибольшие сложности у слабослышащих учеников возникают при работе с такими сообщениями, в которых намеренно нарушена логика и содержательная часть. Стараясь отыскать знакомый речевой материал, ребёнок игнорирует те элементы, которые не вписываются в общую логику повествования. Представленные и использованные в ходе исследования диагностические задания позволяют также выявить допускаемые учениками ошибки не только на синтаксическом, но и на других уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом. Это проявляется в искажениях звуко-буквенного состава лексем, в неоправданных отождествлениях разных по семантике лексических единиц, в неумении оперировать синонимами и обнаруживать родственные связи между словами, использованными в разных грамматических категориях и формах. В данной связи работа над текстом, его структурной и смысловой составляющими должна находиться в центре внимания сурдопедагога. Младшие школьники со слуховой депривацией обнаруживают такую особую образовательную потребность, как потребность в овладении навыками репродукции и самостоятельного построения связных высказываний.

Ссылки на источники

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Советский спорт, 2004. – 303 с.
2. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования (методическое пособие). Что важно знать родителям, воспитателям и

учителям при обучении и воспитании детей с нарушением слуха / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова; отв. ред. С. А. Войтас. – М.: МГППУ, 2011. – 278 с.

3. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Реабилитационный потенциал долингвальных детей с кохлеарным имплантом в аспекте овладения связной речью // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2018. – № 4. – С. 50–55.
4. Четверикова Т. Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 26 с.
5. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 223 с.
6. Четверикова Т. Ю. О психологической готовности детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в условиях инклюзии // *The Newman in Foreign Policy*. – 2017. – № 37 (81). – С. 18–20.

Anna Kirdyasheva,

Graduate Student, Omsk State Pedagogical University; Teacher-defectologist, «Adaptive Boarding School No. 15», Omsk

anna.kirdiasheva@yandex.ru

Evaluation of texts content understanding by junior schoolchildren with impaired hearing

Abstract. The article reports low ability of schoolchildren with impaired hearing to understand the content of texts. The author describes results of the study with the use of two diagnostic tasks. It is noted, that children do not perceive the text as a whole. Hearing impaired schoolchildren try to find familiar words and expressions in given stories, remember them and ensure subsequent accurate reproduction. It is most difficult for children to establish inconsistencies between parts of the deformed text, and its subsequent restoration.

Key words: deaf-and-dumb pedagogue, text, semantics, junior schoolchildren, children with impaired hearing, hearing impairment.

References

1. Boskis, R. M. (2004). *Gluhie i slaboslyshashchie deti*, Sovetskij sport, Moscow, 303 p. (in Russian).
2. Leongard, E. I., Samsonova, E. G. & Ivanova, E. A. (2011). *Normalizaciya uslovij vospitaniya i obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya (metodicheskoe posobie). Chto vazhno znat' roditelyam, vospitatel'nyam i uchitelyam pri obuchenii i vospitanii detej s narusheniem sluha*, MGPPU, Moscow, 278 p. (in Russian).
3. Sinevich, O. Yu. & Chetverikova, T. Yu. (2018). "Reabilitacionnyj potencial dolingval'nyh detej s kohlearnym implantom v aspekte ovladeniya svyaznoj rech'yu", *Mat' i ditya v Kuzbasse*, № 4, pp. 50–55 (in Russian).
4. Chetverikova, T. Yu. (2004). *Ovladenie gluhimi shkol'nikami slovoobrazovaniem na nachal'nom etape izucheniya grammatiki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*, Moscow, 26 p. (in Russian).
5. Komarov, K. V. (2005). *Metodika obucheniya russkomu yazyku v shkole dlya slaboslyshashchih detej: ucheb. posobie*, 2-e izd., ispr., ООО "Izdatel'skij dom "ONIKS 21 vek", Moscow, 223 p. (in Russian).
6. Chetverikova, T. Yu. (2017). "O psihologicheskoj gotovnosti detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya k obucheniyu v usloviyah inklyuzii", *The Newman in Foreign Policy*, № 37 (81), pp. 18–20 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,

главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	11.03.19	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.04.19
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	15.04.19	Опубликована <i>Published</i>	30.06.19

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2019

© Кирдяшева А. В., 2019