Московский Государственный Открытый

## Педагогический Университет

**Курсовая работа**

**по сурдопедагогике**

по теме: Развитие средств коммуникации слабовидящих глухих и слепоглухих детей и роль изобразительной деятельности и чтения в нем.

Москва, 1999 г.

План

План 2

Введение. 3

Из истории предмета 3

Выбор средств коммуникации слепоглухих 5

Рисунки слабовидящих глухих детей, овладевающих словесной речью, как средство общения и подготовки к чтению 6

Формирование коммуникативной деятельности у   
слепоглухих детей. 10

Формирование интереса к чтению у слепоглухих детей 14

Заключение 20

Список используемой литературы 22

# Введение.

Данное исследование выполнено на базе Сергиево-Посадского детского дома при обучении группы детей, у которых нарушения зрения и слуха разной степени сочетались с различными по своему характеру нарушениями центральной нервной системы

«Самым главным и в то же время самым трудным в начальной работе со слепоглухим ребенком является выработка средств общения с ним (контакта). Говорить о какой бы то ни было форме речи, при помощи которой можно было бы с ним общаться в такой мере, чтобы можно было установить взаимопонимание, не приходится» (И.А.Соколянский, 1962, с.83).

Из историй развития слепоглухих (И.А.Соколянский, 1962; А.И. Мещеряков, 1962, 1974 и др.), мы узнаем только о примитивных единичных жестах или сигналах у необученных слепоглухих, обозначающих некоторые непосредственно окружающие их предметы, людей и обслуживающих их органические нужды.

Тем не менее, используя сохранные анализаторы и обучая слепоглухого, можно сформировать у него систему средств общения, начиная от самых примитивных сигнальных знаков до словесной речи.

# Из истории предмета

Наиболее известной и, возможно, наиболее успешной попыткой обучения слепоглухого был опыт работы с Еленой Келлер. Успех же пришел, очевидно, из-за нового и верно понимаемого подхода к обучению речи: учить речи, чтобы общаться (письменно, дактильно, устно) и общаться, чтобы научиться говорить.

Круг общения Елены формировался внутри практической деятельности и для общения с окружающими она сама изобрела примитивную систему знаков, которыми она пользовалась чаще всего в «разговорах».

Анна Сулливан учила Елену так, как обучается речи обычный малыш - подражанием. Она говорила ей в руку целые фразы, дополняя смысл сказанного изобретенными Еленой жестами.

Эти находки и методы, которые применяла Анна при обучении слепоглухой девочки, находят свое объяснение и подтверждение в новейших исследованиях психологов и лингвистов, изучающих детскую речь. Отмечается, что взрослые, находящиеся в контакте с ребенком, уже с первых дней его жизни стараются интерпретировать внешние формы его поведения (плач, движения и др.), как сигналы, направленные на достижение определенной цели, это находит свое выражение в том, «что взрослые обращаются с речью к младенцам, находящимся на доречевом этапе развития, столь же часто и в том же объеме, как и к детям, владеющим речью» ( А. М. Шахнарович, 1989, с.17). «Языковой знак выступает в качестве связующего звена между объективным миром и сознанием индивида, его опытом, складывающемся в процессе деятельности...Знания о предметах, их связях и отношениях закрепляются в сознании ребенка и в его опыте посредством языка, в результате чего становится возможным проецировать эти знания на новые стороны действительности, а также передавать их другим.»(Там же,с.15-16).

Анна Сулливан никогда не подходила к обучению языку формально, не стремилась сделать изучение языка целью учения, не «сочиняла разговоры с целью научить ребенка говорить», а «неизменно употребляла язык только как орудие сообщения мысли».

Анна отменила все уроки в классе, но было много экскурсий, походов, поездок, встреч и общения, когда язык выполнял свои основные функции «обобщения и общения».

Естественным следствием такого подхода к обучению языку явилось то, что и речевые способности Елены развивались в русле развития детской речи в норме, что подтверждается новейшими исследованиями: «...собственно семантическая сторона высказывания (указание и обозначение) формируется в детской речи в рамках последовательности: функция социальной связи - функция указания (обозначения) для других - функция указания (обозначения) для себя. Поэтому не следует рассматривать коммуникативные функции высказывания как дополнительные, вторичные или автономные, связанные с реализацией высказывания. Актуальное высказывание указывает на внеязыковое содержание. Высказывание можно рассматривать как особого рода знак, являющийся основным средством обеспечения коммуникации...» (А. М. Шахнарович, 1989,с.18).

Стремление Елены не только узнать, но «передать другим то, что ей сказано, отмечает большой шаг в ее умственном развитии и служит неоцененным стимулом к приобретению языка. Я прошу всех близких, - писала Анна Сулливан,- поощрять ее рассказывать о своих похождениях и советую им выказывать как можно больше любопытства и удовольствия, выслушивая ее маленькие приключения» (Цитируется по З.А. Рагозиной,1915, с.45).

Еще одна гениальная догадка простой учительницы. По данным современной науки только восприятие « кодированного в интерсубъективной среде «тела» знака адресатом речи» является условием сохранения качества знака в процессе его «перевоплощений» (В.М.Павлов, 1968,с.261).

Как только Елена научилась писать, она сразу написала письмо брату. Письма показывают ее напряженную умственную деятельность; она постоянно учится и ее тянет учить других, вернее делиться всем, что она приобретает день за днем. «Это было ее миром... Она будет читать и писать, читать и писать!» (Цитируется по А.И. Мещерякову, 1974,с.57).

В последующей жизни Елена Келлер выполнила это намерение и достигла значительных успехов как писательница и общественный деятель. Но эти успехи целиком связаны с той интуитивно верно угаданной системой обучения, которую применила ее учительница Анна Сулливан. К сожалению, сама она теоретически не обобщила свою огромную и плодотворную практику.

# Выбор средств коммуникации слепоглухих

И.А.Соколянский, впервые представил обучение и воспитание детей с двойным сенсорным дефектом как систему с рядом периодов, преемственно связанных между собой.

Разрабатывая систему обучения слепоглухих детей словесному языку, И.А.Соколянский выделил несколько последовательных этапов. Самым сложным среди них справедливо считается добукварный, прежде всего потому, что отсутствует адекватный контакт слепоглухого ребенка со средой, окружающей его, и стоит задача обеспечить этот контакт.

Впечатления и представления, которые формируются в этот первоначальный период, требуют адекватных средств выражения (И.А.Соколянский,1948), среди которых он выделял пантомимику, мимику и жесты (естественные) и лепку.

Первоначальный период развития слепоглухого ребенка в доречевой фазе явился в наши дни предметом интенсивных исследований за рубежом.

Современные зарубежные исследователи считают, что чрезмерная пассивность слепоглухих, наличие стереотипий в поведении связаны с неправильным выбором коммуникации. Предъявление информации с помощью визуальных пространственных моделей, использование картинок, нарисованных символов и письменных слов значительно изменяют поведение слепоглухого, помогают достичь эмоционального контакта, улучшают коммуникативную компетенцию (Ян ван Дайк, 1990; М. Йенсен,1993).

В теории обучения слепоглухих детей в нашей стране, согласно И.А.Соколянскому, основной задачей доречевого периода является формирование у ребенка первичных (начальных) средств контакта, а также тех средств, при помощи которых он мог бы выразить свое отношение к непосредственно окружающей его среде.

Жестикуляция и лепка должны являться начальной стадией формирования первичных средств общения слепоглухонемого ребенка с окружающими людьми, считал И.А. Соколянский, т.к. потребность в общении, высказывании на этом этапе, а также богатство и разнообразие образов слепоглухих требуют этих дополнительных и специальных средств выражения.

Проблеме соотношения этапов развития речи и изобразительной деятельности слепоглухих детей посвящена специальная работа Е.Л.Гончаровой (1986).

# Рисунки слабовидящих глухих детей, овладевающих словесной речью, как средство общения и подготовки к чтению

Известно, что необычная для нормы способность слепоглухого ребенка овладевать изобразительной деятельностью на самых начальных ступенях освоения словесной речи может стать важным условием компенсации ярко выраженных в развитии слепоглухого ребенка нарушений словесного опосредования и, следовательно, необходимым средством формирования его ситуативной речи.

«При этом в качестве опосредующего звена между действительностью, которую медленно и с большим трудом осваивает слепоглухой ребенок, и ее словесным описанием рисунок часто оказывается надежнее и эффективнее, чем другие формы имитационно-изобразительной деятельности, такие, например, как жесты или драматизация» (Е.Л. Гончарова, Изобразительная деятельность слепоглухих детей, овладевающих словесной речью, ж. Дефектология, № 6, 1986).

Вот почему интересно было наблюдать за развитием изобразительной деятельности нашего воспитанника Миша М., овладевающего словесной речью. Какую роль изобразительная деятельность играет в его развитии? Как оказалось, одну из главных.

Миша М., 14 лет, обучается в детском доме с 1990 года.

Диагноз: афакия обоих глаз, амблиопия, врожденная нейросенсорная глухота, рубиолярная эмбриопатия, органическое поражение цнс.

Познавательная и коммуникативная активность Миши очень высокая. Одинаково хорошо общается он как с детьми, так и со взрослыми, в том числе и с посторонними, ранее не знакомыми ему людьми. Миша постоянно готов что- то рассказать о себе. Он использует в общении жесты, дактильную речь, позы, мимику и самое для него доступное, по нашим наблюдениям, сейчас средство общения - рисунки.

Мальчик не равнодушен ко всему окружающему миру, замечает все красивое, интересное, новое, необычное, он очень наблюдателен. Ему также важно, как окружающие к нему относятся: очень любит похвалу, хвалит и сам себя, если кто-то забудет это сделать. В целом, мальчик доброжелателен и коммуникабелен.

В отношении Миши можно сказать, что у него «жажда общения». К нему применимы слова Л.С. Выгодского: «У глухонемого ребенка, как бы отрезанного от мира, выключенного из всех социальных связей, мы найдем не понижение, повышение социального инстинкта, воли к общественной жизни, жажды общения.

Его психологическая способность к речи обратно пропорциональна его физической способности говорить. Пусть покажется парадоксом, но глухой ребенок больше нормального хочет говорить и тяготеет к речи».

Мы, педагоги, должны хорошо понимать слова о том, что «воспитание детей с различными дефектами должно базироваться на том, что одновременно с дефектом даны и психологические тенденции противоположного направления, даны компенсаторные возможности для преодоления дефекта, что именно они выступают на первый план в развитии ребенка и должны быть включены в воспитательный процесс как его движущая сила» (Л.С. Выготский, стр. 88- 89 М.:Просвещение, 1995)

Формирование и совершенствование изобразительной деятельности Миши М., словесное опосредование рисунка, способствующие развитию его познавательной активности, его речи, формирующие потребность в самовыражении - вот основные задачи в обучении этого ребенка сейчас.

На этом этапе словесная речь мальчика и уровень ее развития еще недостаточно высоки, чтобы обслужить его потребность в общении. И обслуживают эту потребность рисунки.

Наблюдая за Мишей М. уже не первый год, хочу отметить, что рисунки - не только моменты для общения, но в них повторно прожитые минуты бывших в его жизни событий. Наблюдая, как Миша рисует, испытываешь ощущение, что он живет там, в рисунке. Это он передает мимикой, движениями, позой, отдельными жестами, как бы драматизируя и вторично переживая ситуацию.

На начальном этапе все было просто: Миша рисовал знакомые предметы. Несовершенны были эти рисунки с изобразительной стороны, но сходство с предметом Миша старался передать. Мы не оставляли его рисунки без внимания: хвалили, рассматривали, пытаясь выяснить, что там нарисовано, внимательно рассматривали детали. Мальчик очень ценил свои рисунки. Мише нравилась ситуация рассматривания рисунков педагогами и детьми, а также и то, как педагог старалась выяснить у него, что изображено, поговорить жестами и подписать рисунок. Иногда доставали из папки прежние рисунки и повторно рассматривали их. И Миша, чувствуя знаки внимания, заинтересованность, стал чаще с помощью рисунков с нами общаться. Продукция его стала возрастать в объеме и изменяться качественно.

Мы отметили, что начал формироваться второй этап общения с помощью рисунка. Этот этап характеризовался тем, что начала появляться цепочка предметов, не всегда, на наш взгляд, связанных между собой, но присутствие этих предметов было необходимо для изображения полноты картины с точки зрения автора (Миши М.). Этот этап проходил, в основном, в 1996/97 учебном году.

Рисунки отражали интересующие его предметы, события, когда- то производившие на него достаточно сильные впечатления: это машины; поезд, идущий по рельсам высокого моста, поездка домой.

В этот же период Миша начал рисовать людей, в основном, это были дети группы и, конечно, центральное место занимал он сам.

Мы продолжали с интересом рассматривать его рисунки и выявлять их содержание в словесной форме. Миша так напористо предлагал свой рисунок, что, если, при отсутствии времени, его не планировали рассматривать в данный момент, то все равно приходилось откладывать все дела и заниматься этим.

Как словесное опосредование этих рисунков, появились первые простые нераспространенные предложения.

Новый учебный 1997/98 год стал началом, как мы отметили, и нового этапа в общении через рисунок. Интерес к рисункам проявили родители, которые получили их в конце 1995/96 учебного года, увозя детей на летние каникулы.

У Миши М. рисунки были очень содержательными: там были отражены впечатления от прогулок с родителями на машине в лес, на реку, к дедушке в деревню. Миша рисовал и большие дома. Он даже нарисовал момент, когда во время поездки в лес сломалась машина и папа с дядей паяльной лампой нагревали какую-то деталь. Капот у машины был поднят, багажник открыт, изображенные на рисунке люди были в движении. Я не смогла в беседе с мальчиком выяснить, показывая на паяльную лампу, название и назначение предмета. Когда приехала мама брать его на осенние каникулы, я выяснила, что это за предмет и что тогда произошло.

Миша жестами объяснял так: машина сломалась, папа работает, дядя работает, Миша помогает. Сначала мы написали простой текст, т.е. только то, что мы поняли из объяснений и рисунка Миши. После беседы с мамой текст был уточнен. Надо отметить, что общая тенденция отображать наиболее интересные моменты своей жизни в рисунке из-за низкого уровня развития речи, наблюдается у всех детей группы.

После осенних каникул Миша, вернувшись в детский дом, стал рисовать сюжеты на домашние темы. Он буквально штамповал рисунки, прося чистую бумагу на каждой перемене. Рисунки выполнялись так стремительно, что мальчик даже отказывался их раскрашивать. Было заметно, что, рисуя своих домашних, он с ними сейчас, он вновь переживает все ситуации, которые он пережил прежде. Он хочет запечатлеть их всех, и это чрезвычайно важно для него. А совершенствование рисунка (его раскрашивание) - это деталь второстепенная. Это, на наш взгляд, еще более подчеркивает мысль, что рисунок - это, прежде всего, способ общения для слабовидящих глухих и лишь во вторую очередь - предмет отражающий их творческие потребности.

Такой была эмоциональная реакция на разлуку с домом. Миша тогда предложил совершенно неожиданную форму рисунка: разделил листы бумаги на клетки, в каждой из которых был нарисован момент из его жизни в определенной части квартиры. Я предложила нарисовать ему один из фрагментов в более крупном масштабе, чтобы написать текст, а затем читать, Миша отказался. Тогда мы увеличили рисунок на ксероксе и показали Миша. Миша очень эмоционально реагировал на эти рисунки, показывая жестом, что это он рисовал. Начал их собирать, чтобы убрать в ранец, а потом, как он уже привык, отдать маме при встрече. Интерес к рисункам не спадал в течении полутора часов, он даже с большой неохотой учился, что для мальчика не характерно. Миша сам начал раскрашивать рисунки, выбирая яркие цвета. С большим желанием он отвечал на вопросы: Кто это? Что это? Где?

Одновременно с развитием сюжета рисунка, изображающего событие, свидетелем или участником которого он был, у Миши развивалось фантазирование в отношении изображения объекта, предложенного учителем. Ему не нравится рисовать статичный предмет. Предметное рисование на уроке его не устраивает. Ему хочется, чтобы предмет действовал (как он может). Приведу пример. Тема рисования- санки. Дети получают задание: «Рисуй санки». Все рисуют санки. Миша рисует: снежную горку, сам стоит на горке, а Паша, спускаясь с горки на санках, падает. Сам все подписывает. Вот вам и «санки»!

Миша не всегда принимает предложенный сюжет для рисования, потому что с помощью рисунка хочет общаться, а просто рисовать не хочет.

Хочется рассказать еще об одном событии в группе. Совсем недавно Коле М. привезли гостинцы и письмо. А ранее и Коля, и Миша написали письма домой. Впечатления от письма и гостинцев были для Миши такими сильными, что уже перед началом уроков Миша просит бумагу и выражает в рисунке свое видение происходящего: точно передает мой внешний вид (а гостинцы и письмо принесла я), 2 сумки, в одной из которых (в пакете) гостинцы. Рисует машину, дверь открыта, стоит дядя с сумкой. По-видимому , Мише тоже очень захотелось получить от мамы письмо и гостинцы. Он просит бумагу: «Тетя Света, дай бумагу». Волнуясь, торопясь, мальчик пишет письмо маме:

«Мама Миша.

Коля мама.

Дядя папа.

Сам Миша писал. Мама».

Так он передал смысл всего происходящего, объясняя, что Коле дядя привез посылку и письмо, и Миша этого хочет. И это уже спонтанное словесное описание его состояния, его желаний, и, возможно, этап перехода от рисунка к вербальному описанию событий. Хотя надо отметить, что сейчас, конечно, рисунок, трансформируясь, совершенствуясь, все же остается ведущим средством выражения чувств, наблюдений, событий, пережитых ребенком.

# Формирование коммуникативной деятельности у слепоглухих детей.

Формирование изобразительной деятельности у слепоглухого соотносится с формированием у него сигнальной и указательной функций слова, т.е. с самыми первыми ступенями функционального развития слова; причем, рисунок в качестве опосредующего звена между действительностью и словесным ее описанием часто оказывается надежнее и эффективнее, чем другие формы имитационно- изобразительной деятельности, такие как жесты и драматизация. Таким образом, считает автор, способность слепоглухого ребенка овладевать изобразительной деятельностью на начальных ступенях освоения словесной речи может стать важным условием компенсации нарушений словесного опосредования и необходимым средством формирования его ситуативной речи.

В период освоения жестовой формы общения и внутри нее, как предположил И.А.Соколянский, формируются начальные элементы словесной речи в виде дактильных слов - знаков.

Сразу после усвоения дактильного алфавита И.А. Соколянский требовал обучить слепоглухих детей плоско- графическому алфавиту (на ладони), т.к. с его помощью слепоглухой может общаться с любым грамотным человеком.

Это колоссальная забота о расширении среды и средств коммуникации для слепоглухого, которую мы ранее отмечали в опыте обучения Елены Келлер, что соотносится с современными представлениями о языке, как « специализированном и конвенциализированном развитии кооперативного действия» и усваивается как «инструмент для регуляции совместной деятельности и совместного внимания» (А.М. Шахнарович,1989,с.17).

Ведущей задачей первоначального обучения словесной речи выдвигается формирование речевого общения и усвоение грамматического строя языка. Причем, и формирование речевого общения, и усвоение грамматического строя языка имеют свои особенности, требующие особенных организационно-методических приемов.

Хотя формирование речи на основе коммуникативного подхода в школе слепоглухих на первоначальном этапе сталкивается с рядом трудностей, связанных с особенностями слепоглухого ребенка, а именно: очень слабая потребность в коммуникации и малая способность, как к продуктивной, так и к сложной репродуктивной деятельности, что требует такого построения учебной работы на первоначальном этапе формирования словесной речи, «...которое определяется узким кругом речевой коммуникации - взрослого (учителя) с учеником - и характеризуется потребностью в общении, моделируемой в этой замкнутой социальной ячейке» (В.Н. Чулков, 1989, с.79).

Тем не менее, в формировании речи достигаются значительные успехи, что связано с использованием ряда оригинальных методов, например, системы «параллельных текстов» (И.А.Соколянский). Составление текстов идет параллельно двумя рядами: первый ряд текстов - учебный (ведущий) - составляется учителем по особой грамматической схеме. Второй ряд составляется ребенком абсолютно самостоятельно (спонтанно) по грамматической схеме первого (учебного) ряда, но с иным содержанием. Содержание этих текстов черпается из событий повседневной жизни слепоглухого и хорошо ему известно.

Целостное представление об описанных в тексте событиях возникает у ребенка только благодаря тому, что контекст этих событий является его личным достоянием (Е.Л. Гончарова,1993).

Для восприятия же контекстной речи, которая « открывает для ребенка возможность посредством чтения расширять свой личный опыт за счет присвоения зафиксированного в речи опыта действий и наблюдений других людей», требуется формирование у слепоглухих детей таких компонентов читательской деятельности, которые позволят этот «чужой» опыт сделать своим личным (Е.Л. Гончарова, 1990, с.6).

Внешней по форме деятельностью, в которой максимально отражены коммуникативный характер чтения и его познавательная направленность, является сотрудничество читателя и автора текста в воспроизведении в наглядном плане полной картины описанных в тексте событий (Е.Л. Гончарова, А.Я. Акшонина, Г.В. Васина,1990).

Программа планомерного формирования читательской деятельности состоит в том, чтобы сделать привычным способ освоения содержания текста посредством сотрудничества автора и читателя в воссоздании полной картины описанных в тексте событий сначала в наглядном плане, а потом в уме по ходу чтения. Это достигается в обучении путем создания необходимых условий для непосредственного сотрудничества автора текста и читателя, а затем целенаправленного усложнения условий общения между читателем и автором текста (Е.Л. Гончарова, 1993), когда непосредственное сотрудничество автора текста и читателя постепенно превращается в опосредованный текстом «внутренний диалог» - «сотворчество понимающих» (М.М.Бахтин).

Программа формирования читательской деятельности слепоглухих учащихся предусматривает не только обучение чтению, формированию у учащихся приемов и установок, необходимых для понимания прочитанного текста, понимания письменной речи вообще, но и большую работу по формированию экспрессивной стороны речи. Порождение речевого высказывания и последующий анализ его с разных позиций (автор, читатель, герой) находятся в тесной взаимосвязи, развивают и совершенствуют речевые навыки детей через развитие умений описывать ситуацию, задавать вопросы к контексту, устранять неполноту текста, дополняя его, давать оценку поступкам героев и т.д. В процессе организованной работы по чтению, анализа разнообразного по содержанию и речевому оформлению материала создаются широкие возможности для работы по развитию разговорной и связной (устной и письменной) речи слепоглухих учащихся (Е.Л.Гончарова, А.Я.Акшонина, Е.А.Заречнова, 1990).

Слепоглухие дети, прошедшие специальный курс обучения чтению, таким образом, ко второму классу уже готовы к тому, чтобы при чтении замечать неполноту текста, их внимание направлено на извлечение из текста содержания, выходящего за рамки их собственного опыта, что является важнейшим для начальной школы достижением, как в развитии речи, так и в читательском развитии детей, приближая уровень развития их речи к уровню нормальных детей- дошкольников.

Все вышеизложенное дает представление о формировании средств общения и развития речи слепоглухих на первоначальном этапе обучения, на основе исторически сложившейся теории и практики обучения слепоглухих как в нашей стране, так и за рубежом.

Требование обучения языку в связи с непосредственной деятельностью учащихся, выдвинутое А.И.Мещеряковым, получило в последние годы методическую разработку в курсе социально-бытовой ориентировки с точки зрения целей, задач, содержания, методических приемов и направлений работы, а также формирования речи, обеспечивающей непосредственное общение и обобщающей опыт слепоглухих учащихся.

Социально-бытовая ориентировка, осуществляемая на основе коммуникативного подхода, создала лучшие условия для самовыражения слепоглухих детей, что повлекло за собой значительное увеличение объема речевых контактов и собственных (инициативных) речевых высказываний слепоглухих.

В последние годы предложена новая методика обучения слепоглухих учащихся рассказу, имеющая целостный характер и построенная с учетом речевых и познавательных особенностей слепоглухих, их социально-бытового практического опыта, а также специфики данной формы речи и её генезиса у детей. В детском доме слепоглухих практически создана речевая среда и условия для самовыражения слепоглухих детей в рамках речевой деятельности, т.е. работа всех структур детского дома организована и проводится с учетом коммуникативной направленности и поддержания высокого уровня мотивации речевой деятельности слепоглухих школьников.

Условием повышения эффективности работы по формированию связной речи у слепоглухих учащихся является усиление мотивации их речевой деятельности, что становится возможным благодаря ее коммуникативной направленности, а также подбору и специальной обработке речевого материала, наиболее отвечающего интересам и уровню речевого развития слепоглухих школьников. Коммуникативная направленность обеспечивает увеличение удельного веса письменных инициативных работ учащихся: письма разным адресатам (друзьям, родственникам, учителям); отзывы и заметки в ежемесячный журнал детского дома; написание адаптированных книг для чтения для младших учеников, а также использование устных рассказов учащихся (Е.А. Заречнова,1995).

# Формирование интереса к чтению у слепоглухих детей

Приведем краткие данные о детях.

1.  *Люба М.* , 1986 г. р.

Состояние зрения: правосторонняя афакия после экстракции врожденной катаракты, горизонтальный нистагм, миопия высокой степени. Острота зрения : правый глаз - 0,2 , левый глаз - 0,1. Очки - 5, 5 Д ( для постоянного ношения).

Состояние слуха: нейросенсорная тугоухость четвертой степени.

Неврологический статус: микроцефалия.

Диагноз: специфическая задержка психического развития у ребенка со сложной структурой нарушений.

Обучение в детском доме для слепоглухих началось в 1993 году. До этого обучалась в школе для глухих детей, постоянно, по словам педагогов, испытывая трудности в усвоении программы.

2.  *Наиль Г.* , 1986 г. р.

Состояние зрения: частичная атрофия дисков зрительных нервов, миопия слабой степени, ограниченная подвижность глазных яблок. Острота зрения: правый- 0, 9, левый - 0,9.

Состояние слуха: нейросенсорная тугоухость 11-111степени. Впоследствии нейросенсорная глухота.

Физический и неврологический статус: ДЦП, последствия перинатального гипоксически-травматического повреждения ЦНС в виде атонически-астатического синдрома, гиперкинетического синдрома. Правосторонний гемисиндром.

Психическое развитие: специфическая задержка психического развития у ребенка со сложной структурой нарушений.

В детский дом для слепоглухих детей поступил из дома в августе 1993 года.

3.  *Алеша* В., 1983 г. р.

Состояние зрения: норма, острота зрения: правый-1, левый-1

Состояние слуха: нейросенсорная глухота.

Физический и неврологический статус: ДЦП в форме спастической динамики.

Психическое развитие: специфическая задержка психического развития у ребенка со сложной структурой нарушений.

В детский дом для слепоглухих детей поступил из дома в августе 1993 года.

Опытно-экспериментальная работа была начата в сентябре 1995 года, когда дети обучались по программе приготовительного класса 2- ого года обучения школы слепоглухих и было принято решение осуществлять их обучение чтению в соответствии с «Программой целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха» Е.Л.Гончаровой (« Дефектология» 1996 г. № 5). Как известно, программа поддерживает целенаправленный перевод учащихся от чтения текстов, описывающих события жизни самого ребенка-читателя, к чтению текстов разных жанров, содержание которых выходит за рамки личного опыта ребенка (контекстная речь).

На начальном этапе работы важно было определить, что представляет собой инициативная речь детей в жестовой, жестово-дактильной, дактильной и письменной форме, какова основная форма общения каждого ребенка, с кем наиболее охотно общается ребенок и почему отказывается от общения, как понимает собеседников.

В центре нашего внимания были вопросы, которые задавали дети, содержание рисунков, текстов, жестово-дактильных рассказов, игр. На основе наблюдений были составлены характеристики стартового уровня развития речи, коммуникативной и читательской деятельности.

В процессе работы хотелось добиться того, чтобы представление событий и впечатлений личной жизни (личного прошлого) для себя и для другого с помощью рисунков, жестов, словесного описания, стали привычным и приятным занятием для каждого ребенка.

Наблюдения показывают, что очень важно создать максимально комфортные условия для осуществления такой деятельности, а именно:

- придерживаться педагогики сотрудничества, стараясь на любом этапе помочь ребенку лучше и больше рассказать о своих впечатлениях,

- отдавать предпочтение ребенку в выборе темы, сюжета, времени работы над книгой,

- уделять внимание поиску и развитию действенной для конкретного ребенка мотивации для длительной и трудоемкой работы над книгами (например, интерес учителя к событиям его жизни, возможность представить впечатления своей жизни во внешней форме; возможность показать книгу маме, близким человеком или возможность соревнования в количестве сделанных книг с товарищами и т.п.),

- хвалить ребенка при создании книги независимо от качества рисунка, количества ошибок в тексте и правильности оформления,

- показывать свой интерес к книге и подчеркивать авторскую позицию ребенка по отношению к описанным в тексте событиям, используя для этого все возможные ситуации проявления интереса к рисункам и текстам ребенка других людей,

- как можно оперативнее превращать рисунки и тексты с рассказами детей о ближайшем и отдаленном прошлом в книгу, которой ребенок мог бы гордиться и хранить.

Данная работа дает возможность определить «смысловой фокус» познавательных интересов детей, обеспечивает практику «бывания» в авторской позиции, позволяет за относительно небольшой период времени создать большое количество книг.

Каждая из первых книг, таких как «Семья Наиля», «Семья Алеши», «Игры в лесу», « Люба дома», «Что Люба делает в школе?», « Люба в гостях у тети Лены», «Люба в школе», «Алеша дома», «Алеша в школе», «Наиль в школе», «Что делал Наиль?», « Наиль дома», « Люба рисует», «Каникулы. Что делала Люба?» имеет свою историю создания.

Обобщая практические данные, мы выделили следующие этапы работы над авторской книгой:

1. Определение темы рассказа ребенка с помощью рисунка, фотографии, лепки, аппликации, драматизации, текста, жестово-дактильного рассказа.

2. Определение сюжета рассказа, книги с помощью беседы с ребенком по ходу деятельности или после нее.

3. Написание текста ребенком.

4. Чтение текста учителем и беседа с целью уточнения событий и ситуаций личного опыта ребенка.

5. Переписывание текста учителем или его новая редакция.

6. Чтение текста ребенком.

7. Работа над обложкой.

Мы увидели, что если в начале работы происходило отражение опыта только для себя (ребенок делал это только чтобы еще раз пережить события своей жизни), то теперь к понятию « для себя» присоединилось понятие « для того, кому интересно». Заинтересованность взрослого привела к тому, что ребенок стремился рассказать больше, чем было необходимо ему самому.

Для укрепления авторской позиции использовались беседа в жестово-дактильной форме по ходу рисунка, написания текста и его чтения. Для дифференциации позиций автора и читателя применялся методический прием, представляющий игру с условным названием «Автор. Герой. Читатель». Но, в основном, использовались случайно возникшие ситуации во время уроков или на перемене, когда у кого-нибудь из детей появлялся интерес к рисунку, тексту, книге другого ребенка. Такие моменты учитель использовал для постановки вопросов автору текста (прием постановки вопросов к контексту), а также для работы с теми вопросами, которые возникали у детей - читателей, организуя их и переадресуя автору текста (прием переадресации автору вопросов читателей).

Так, увидев, что Люба вместе с учителем делает рисунки, смотрит фотографии, пишет фразы к ним (книга «Люба в гостях у тети Лены»), Наиль и Алеша стали проявлять интерес, останавливаться около парты Любы, просили посмотреть фотографии, рисунки, прочитать тексты. Вопросы дети задавали в жестово-дактильной форме такие: «Что это? Утро или вечер? Что там?» Учитель помогал Любе правильно ответить на вопрос, как можно больше и лучше рассказать о своих впечатлениях.

Другой пример. Люба рисует. Алеша смотрит на рисунок и обращается к учителю с вопросом, показывая на мальчика на рисунке: « Кто это?» Учитель отвечает: «Я не знаю. Люба видела. Люба знает. Спроси у Любы». Алеша задает этот же вопрос Любе.

Вопросы автору текста предлагались учителем в дактильной и письменной форме, а детьми - в жестово-дактильной форме и с помощью табличек. Конечно, постановка вопросов для детей- читателей представляет большие трудности. Поэтому для начала важно заметить « появление вопроса» что называется на лице ребенка и только потом дать ему табличку.

Самым важным моментом и самым трудным достижением в этой работе является осознание преимущества позиции автора по сравнению с позицией читателя как с позиции автора (я знаю, я видел - он не знает, он не видел), так и с позиции читателя (он знает, он видел – я не знаю, я не видел). В тесной связи с этим достижением оказывается интереснейший феномен такой работы, который можно было бы назвать «ограничением авторитета учителя». Ведь и учитель уступает в своей позиции автору и теперь в глазах ребенка он перестает быть всемогущим, всезнающим. Это интересное явление «попало в кадр» во время записи обсуждения книги Любы. В роли читателя был Наиль, но первые вопросы по рисункам и тексту он упорно задавал учителю, и только упорство учителя в переадресации его вопросов автору – Любе, привело, наконец, к «переключению на автора».

О том, что деятельность такого типа была интересна и доступна детям, свидетельствует их отношение к новым книгам. Характерно, что при встрече с учителем первые вопросы детей были направлены на выяснение того, есть ли сегодня новая книга и будем ли мы ее читать. Интересно, что после чтения текстов, рассматривания рисунков другого ребенка, у детей очень часто появлялось желание рассказать об аналогичных событиях из своей жизни. Так, после чтения книги « Что делал Наиль?» Люба стала делать рисунки на такую же тему, а потом получилась книга «Что Люба делает в школе?»

Постепенно дети достигли уровня, который характеризуется:

- выраженным интересом детей к чтению книг друг друга (перед уроками стали спрашивать, будем ли мы сегодня читать книгу, определять, кто будет автор),

- более уверенным и сознательным отношением к работе по изготовлению авторских книг (активнее стали предлагать темы, сюжеты для книг, участвовать в придумывании названия книги, планировать свои действия по оформления страниц книги, более последовательно рассказывать о событиях своей жизни, на рисунках появился первый и второй план, уверенней стали рисовать людей и их действия),

- основным направлением усилий педагогов, работающих с детьми, на организацию сотрудничества читателей с автором.

Чтение книг, авторы которых хорошо знакомые читателю люди, стало систематическим и тесно связанным по времени с написанием авторских книг. Наблюдая, как кто-то из детей делает рисунки, работает с макетом, пишет текст в новой книге, другие дети выражали желание ее читать. И сам ребенок- автор хотел, чтобы читали его последнюю книгу.

При организации сотрудничества читателей с автором текста использовались приемы, предусмотренные программой: постановка вопросов автору текста в присутствии читателей, переадресация автору вопросов учителя, придумывание вопросов по контексту, « авторская постановка» с использованием макета.

Постараемся описать, как происходило уточнение представлений и впечатлений личного опыта детей, а также использование перечисленных приемов на практике на примере работы с книгой « Люба в гостях у Наиля».

Здесь отметим, что в начале урока детям предлагались вопросы в дактильной или письменной форме: Где книги Любы (Наиля, Алеши)? Кто хочет быть автором? Кто будет автор сегодня? (в том случае, если устанавливается последовательность).

Алеше в нашем примере было дано задание в дактильной форме: «Выбери книгу». Алеша выбрал книгу «Люба в гостях у Наиля», авторы которой Люба и Наиль.

Все вместе дети рассматривают обложку и читают записи на ней. Учитель задает вопросы в письменной или дактильной форме: Кто писал книгу? Кто автор? Кто рисовал книгу? Кто художник? Как называется книга? Кто будет читатель?

Дети отвечают на вопросы кратким ответом в дактильной форме, показывают на автора, художника, читателя.

Чтение текстов на страницах 1 и 2 Алеша сопровождает жестами, показывает людей и предметы на фотографии. Наиль и Люба одобряют его показ жестом «верно». После чтения 2- ой страницы книги учитель (в позиции читателя) обращается к читателям с вопросом, ответа на который нет в тексте. Тем самым учитель дает образец вопроса, содержание которого относится к контексту. Ответ авторов на вопрос записывается в конце текста.

После чтения текста на странице 3-4 часть вопросов учитель задает авторам сам, часть задает Алеше, побуждая его обратиться с этим же вопросом к авторам ( прием переадресации- см. программу раздел 2, прием 1). Учитель - Алеше:

- Что делает мама?

- Не знаю.

- Спроси у Любы.

- Спроси у Наиля.

Алеша обращается с вопросами к Наилю и Любе.

Аналогично ведется работа с текстами на следующих страницах.

Учитель старается поощрить любую попытку ребенка самому задать вопрос:

- выразить вопрос в дактильно-жестовой форме,

- оказать помощь в построении вопроса в дактильной форме,

- предложить вопрос в письменной форме.

Постепенно учитель и Алеша поочередно придумывают вопросы авторам текста, считают, у кого вопросов больше.

Задать вопросы и ответить на них помогает макет квартиры Наиля (прием «авторской постановки» с использованием макета, см. программу- раздел 2, прием 3). Алеша воспроизводит в наглядном плане обстановку, описанную в тексте по инструкции учителя «Покажи». Авторы текста следят за действиями читателя, жестами «верно» или «неверно» корректируют их и вносят свои поправки.

Отметим, что данная деятельность очень нравилась всем детям. Они с нетерпением ждали своей очереди быть в роли автора.

Важно, что на данном этапе создавались не только новые книги, но появлялись новые тексты в « старых» книгах или расширялись «старые» тексты.

Характерным для данного этапа является то, что умения и навыки, которыми дети овладели практически, важно было перевести в словесную форму. Прежде всего, это понимание вопросов и умение ответить на них в дактильной форме: Кто хочет быть автором? Кто будет автор сегодня? Где книги Любы ( Наиля, Алеши)? Кто писал книгу? Кто автор? Кто рисовал книгу? Кто художник? Как называется книга?

Понимание поручений: «Спроси у Наиля (Любы, Алеши)», «Выбери книгу».

Умение задавать вопросы автору текста в дактильной форме. Для этого были сделаны кармашки с вопросами и заданиями: «Спроси сам(а)», «Я спросил(а) сегодня сам(а)», элемент игры и соперничества (у кого книг больше, кто задаст вопросов больше).

На данном этапе впервые появилась работа по дописыванию текста по вопросам читателей после чтения. Дети стали замечать, что в «старых» текстах может отсутствовать важная и интересная информация, например, сколько лет маме, папе, сестре.

В этот период появились такие книги, как « Люба в гостях у Наиля», «Бассейн», новые тексты в книгах «Наиль дома», «Люба в школе», «Люба дома», «Поездка в Москву».

В рисунках детей появились первый и второй план, более уверенно они стали рисовать детей, охотнее писать тексты. Впервые появилось желание сделать рисунок около фотографии, причем иногда более полно передающий содержание события. Интересно, что чтение книги иногда заканчивается рассказом об аналогичных событиях из собственной жизни. Такие желания детей мы всегда поощряли.

# Заключение

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что процесс первоначального обучения слепоглухих речи, моделирует принципиально важные, сущностные параметры общения: «...личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимоотношения и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса общения, система речевых средств, усвоение которой обеспечивало бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения, функциональный характер усвоения и использования речевых средств... и т.п.» (Е.И.Пассов, с.4)

Поскольку общение есть способ поддержания жизнедеятельности человека как индивидуальности, то вне общения невозможна никакая другая человеческая деятельность, т.к. общение «обслуживает» все другие виды деятельности и «питается» ими в содержательном плане.

Одна из основных функций общения - информационно-коммуникативная, связанная с передачей и приемом информации, познанием людьми друг друга.

Общение - это сложный и многогранный процесс, овладение этим процессом представляет значительные трудности, причем не только для детей с различными аномалиями развития, но и для нормальных детей (Т.А. Ладыженская, 1989).

Проблема, очевидно, заключается не только и не столько в том, что дети на определенном этапе своего развития недостаточно владеют лексико-грамматическим строем речи, как предполагали ранее, но в значительной степени в том, что их не обучают общению. Т.е. в процессе обучения не учтен ведущий среди мотивов человека - стремление к общению, побуждающий его к совместной практической деятельности.

К настоящему времени в системе обучения слепоглухих детей коммуникации и их межличностная коммуникация обслуживаются следующими средствами: совместно-разделенная деятельность, предмет как символ того или иного вида деятельности, рисунок, лепка, естественный жест, календарь, жестовая речь глухих, дактилология, письменная и устная форма словесной речи.

Сегодня мы убеждены в том, что значимость процесса формирования самой коммуникации независимо от средств, которые используются ребенком, чрезвычайно важна и определяет в значительной степени дальнейшее развитие ребенка, т.к. умение принимать и передавать информацию лежит в основе усвоения (присвоения) общечеловеческой культуры.

Многолетние наблюдения убедили нас в том, что слепоглухие дети умеют выбирать из сформированных в процессе обучения средств коммуникации те, которые соответствуют цели, задаче, содержанию общения и результату, который хочет получить ребенок в каждой конкретной ситуации речевого общения.

Мы также убеждены в том, что мы можем переводить слепоглухих детей от более «низких» (довербальных) средств коммуникации к более «высоким» (вербальным), что верно в отношении хотя бы части детей.

# Список используемой литературы

1. Гончарова Е.Л. Программа целенаправленого формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха.//Дефектология № 5 1996
2. Заречнова Е.А. Формирование коммуникативной деятельности у слепоглухих детей как психолого-педагогическая проблема. //брошюра «Обучение и воспитание детей со сложной структурой дефекта в детском доме слепоглухих.» - Сергиев Посад 1998
3. Николаева Т.В. Рисунки слабовидящих глухих детей, овладевающих словесной речью, как средство общения и подготовки к чтению. //брошюра «Обучение и воспитание детей со сложной структурой дефекта в детском доме слепоглухих.» - Сергиев Посад 1998
4. Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей//Обучение и воспитание слепоглухонемых детей.-М.: АПН РСФСР.-1962.-С.15-30 /вып.121/.
5. Пташник Е.В.Организационно-методические условия работы по « Программе формирования базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха» Е.Л.Гончаровой в подготовительном - первом классах школы для слепоглухих детей.//брошюра «Обучение и воспитание детей со сложной структурой дефекта в детском доме слепоглухих.» - Сергиев Посад 1998