**Нарушение связной речи у слабослышащих школьников**

Для сурдопедагогики очень важно понимание динамических закономерностей развития речи и мышления, чтобы теоретически обосновать сложный и своеобразный процесс обучения речи детей.

Особую роль в разработке специальных методов обучения связной речи детей с недостатками слуха сыграли теоретические положения Л.С. Выготского о значении слова, о связи обобщения с общением, о закономерностях развития словесных значений, речевом мышлении и смысловой стороне речи.

Для сурдопедагогики очень важно понимание динамических закономерностей развития речи и мышления, чтобы теоретически обосновать сложный и своеобразный процесс обучения речи детей.

Особенностями развития связной речи глухих учащихся занимались ученые А.М. Гольдберг, Р.М. Боскис, С.А. Зыков, Л.М. Быкова, Ж.И. Шиф и др.

Опираясь на умения, которыми должны овладеть школьники в процессе обучения языку (названные Т.А. Ладыженской), Л.М. Быкова указывает на специфические особенности, проявляющиеся у глухих и слабослышащих учащихся в овладении связной речью. Она указывает, что обучение связной речи в школе глухих осуществляется на основе предметной деятельности и потребностей вызванных этой деятельностью. При этом, в соответствии с требованиями современной коммуникационной системы обучения языку необходимо учитывать три особенности развития связной речи глухих школьников.

«Первая из особенностей состоит в том, что в основу формирования связной речи положен принцип коммуникации. На занятиях ученики отчитываются о выполнении конкретной операции, сообщают о законченной части работы, а далее обо всей работе в целом. В результате получается связный рассказ, отчет, который имеет определенного адресата: учителя, бригадира, ведущего ученика. Для развития самостоятельности учеников и более полного использования учебного времени вводится письменная форма отчета...» [Л.М. Быкова, 1980, с.12].

«Вторая особенность развития связной речи глухих школьников состоит в необходимости актуализации ее планирующей функции...» Исследования Т.С. Зыковой показали, что обучение планированию нужно начинать с практической деятельности, сама логика которой показывает последовательность выполняемых действий. Затем уже дети переходят к планированию речевой и мыслительной деятельности. Дети составляют отчеты, краткие и полные заявки, планы, в зависимости от того, в каком классе они обучаются. Обучение глухих и слабослышащих школьников, усложняется из года в год.

«Третья особенность развития связной речи школьников с нарушением слуха состоит в том, что она с самого начала развивается как специфическая форма речевой деятельности...» [Л.М. Быкова, 1980, с.13].

Основную цель обучения глухих школьников Л.М. Быкова формулирует как развитие у них «самостоятельного, творческого, логически стройного мышления и на этой основе - точной и выразительной связной речи, устной и письменной».

При изучении особенностей развития связной речи глухих учащихся младших классов А.М. Гольдберг [1966] выделила 4 основных типа ошибок в самостоятельных письменных работах младших глухих школьников: неправильный выбор слов; искажение звукового состава слов; нарушение грамматических отношений между словами в предложении; пропуск слова. И в сочинениях, и в рассказах были ошибки грамматического плана: нарушение грамматических отношений между словами в предложении. Затем следовали пропуски слов, неправильный выбор слова и искажение звукового состава. На основе проведенных экспериментов А.М. Гольдберг делает вывод, что далеко не исчерпаны все возможности глухих детей в овладении письменной речью.

Изучению, грамматического аспекта речи глухих детей посвящены работы крупнейшего ученого в области сурдопсихологии - Ж.И. Шиф [1968]. Она пишет о том, что глухие дети часто допускают ошибки в грамматическом оформлении речи, которые называют аграмматизмами. Ж.И. Шиф отмечает, что в составленных глухими предложениях иногда наблюдалось, что суффиксы и флексии, свойственные одним частям речи они ошибочно сочетали с другими. Так же автор отмечает трудность правильного пользования категориями числа, одушевленности, рода, смешения систем склонения, неумением правильно пользоваться падежами. Глухих детей очень затрудняет усвоение грамматических отношений управления. Оно всегда требует изменения падежных окончаний.

В условиях специального обучения детей с нарушенным слухом эффективность усвоения речи обеспечивается предъявлением наиболее актуального речевого материала для нужд общения и осознания окружающей действительности.

Исходя из этих требований строится процесс обучения глухого и слабослышащего ребенка. И здесь обнаруживаются исключительные затруднения в овладении связной речью. Прежде всего, оказывается, что слабослышащих ребенок правильно (с точки зрения слышащих) выражает свои мысли только в том случае, если учитель дал ему готовый словарь и готовые формы для выражения определенных мыслей. Но как только этот словарь и готовые формы варьируются в речи, дети перестают правильно пользоваться ими и понимать их. При попытке глухих и слабослышащих детей самостоятельно выразить свои мысли обнаруживается своеобразная нелогичность их речи.

В самом деле, как показывают исследования Р.М. Боскис, глухие и слабослышащие дети, как правило, получают в процессе специального обучения построенную словесную речь, и, несмотря на это, при самостоятельном пользовании речью выявляются своеобразные отклонения от привычного для слышащих логического выражения мысли. «Выясняется, что в речевом обиходе у детей, усваивающих речь вне обычного общения, без участия слуха, употребляются в расширенном, диффузном значении, опирающемся на наглядный опыт ребенка. Оказывается, что и приобретенные глухими учащимися слова не только не содержат того отвлеченного обобщения, какое свойственно слову, но не являются даже пседопонятиями» [1963, c.123].

Р.М. Боскис отмечает также, что в самостоятельных высказываниях слабослышащие учащиеся затрудняются в дифференцированном употреблении различных частей речи.

В первоначальном периоде речевого развития у слабослышащих учащихся отмечается пользование более конкретными частями речи. И это понятно. Если слова, обозначающие конкретные предметы, легко представить в наглядной ситуации, то это труднее сделать в отношении названий действий. Еще труднее обозначать признак предмета, который в наглядной ситуации неотделим от него. К тому же имя прилагательное обозначает лишь очень ограниченный круг наглядных признаков: цвет, размер, форму, вкус, материал, температуру. Что касается всех прочих значений, обозначаемых именем прилагательным, то они лишь в очень малой степени бывают связанными с наглядной ситуацией. Даже такие имена прилагательные, которые обозначают черты характера (злой, добрый, веселый, ленивый, аккуратный, умный), хотя и кажутся на первый взгляд доступными, требуют достаточно сложного словесного отвлечения и обобщения и поэтому с трудом усваиваются детьми, у которых речевое мышление осваивается медленнее из-за ограниченного общения при помощи слуха.

Еще большую трудность представляет для слабослышащих детей овладение такими отвлеченными значениями, как наречия, местоимения, предлоги и т.п. (А.Г. Зикеев, Р.М. Боскис, К.Г. Коровин и др.). Предметная отнесенность этих грамматических категорий слишком малоочевидна, их можно усвоить лишь при условии понимания обобщенного значения.

Можно, впрочем, и в этих частях речи отметить разный уровень обобщения. Так, обобщения, заключенные в наречиях, обозначающие качество действия (громко, тихо, быстро, медленно и т.д.), легче усваиваются, чем наречия, обозначающие временные понятия. Некоторые наречия, обозначающие пространственные понятия, удается представить в относительно наглядной форме, и поэтому они могут оказаться более доступными детям, усваивающим речь в условиях ограниченного общения. Например, пространственные понятия «далеко», «близко», «рядом» содержат более конкретные и наглядные обобщения, чем временные понятия «сегодня», «вчера», «раньше» и т.п.

Так как слабослышащие дети чаще всего употребляют слова в том контексте, в каком они были предложены в процессе обучения, не всегда можно заметить, правильно ли усвоено их значение. Но изучение самостоятельных письменных работ дало Р.М. Боскис возможность точнее уловить ограниченное понимание наречий, обозначающих временные понятия. Анализ понимания наречий, соответствующих временным понятиям, показывает, что они, смешиваясь в речи учащихся по значению с однокоренными существительными (зимой - зима, утром – утро), не выделяются в самостоятельную семантическую группу.

Редкие случаи употребления слабослышащими детьми местоимений, предлогов, союзов отражают все ту же характерную для них тенденцию наглядно изображать ситуацию, с трудом обобщая ее в словесных формах. В местоимениях отсутствует предметное значение, поэтому они представляют для слабослышащих учеников огромную трудность. Дети очень долго употребляют их с большим числом ошибок при необходимости самостоятельно выразить мысль в словесных понятиях. Относительное значение местоимений делает эту речевую категорию особенно отвлеченной и поэтому особенно сложной для детей, которые находятся еще на уровне наглядных, а не словесных обобщений. «Относительность значения проявляется в личных местоимениях, в самом деле, как трудно ребенку понять в беседе, что одно и то же лицо в устах одного из собеседников обозначается таким местоимением, как ты, а в устах другого - местоимением я» [К.Г. Коровин, 1950, c. 57].

Анализируя ошибки, допускаемые учениками в оформлении грамматических связей в предложении, Р.М. Боскис также наблюдает трудности в овладении грамматическими связями слов в предложении так же, как и трудности в овладении обобщением, заключенным в значениях различных грамматических категорий. В первую очередь это касается выражения смысловых отношений грамматическими средствами.

В неправильном пользовании грамматическими закономерностями языка слабослышащим ребенком отражены отнюдь не только трудности внешнего грамматического оформления речи, но и в первую очередь трудности усвоения обобщенных значений, заключенных в грамматических формах. Так, ошибки употребления падежных окончаний для выражения мысли обусловлены отнюдь не только неумением склонять имена существительные, но и непониманием тех значение, какие обозначаются разными падежами. Известно, что даже после длительного обучения слабослышащие дети продолжают употреблять одни падежи вместо других, затрудняются в образовании форм множественного числа, видовых и временных форм глаголов и т.д.

Проведенное А.Г. Зикеевым [1976] специальное исследование понимания слабослышащими детьми суффиксов, продемонстрировало те исключительные трудности, с какими встречаются слабослышащие дети. В его опытах детям предлагалось вставлять в предложения однокоренные слова, отличающиеся разными суффиксами, или самостоятельно вставлять предложения, пользуясь однокоренными словами. Выполнение этих заданий у большинства учащихся было сопряжено с большим количеством ошибок.

Так проявляется в речи слабослышащих детей недостаточное понимание значений словообразовательных форм.

Если мы обратимся к построению предложений в самостоятельной устной и письменной речи слабослышащих детей, то встретимся с характерными проявлениями того же сугубо наглядного способа отражения окружающей действительности. Здесь часто недостает то подлежащего, то сказуемого, так как расширенное и неточное необобщенное понимание слов приводит к сокращению состава слов в предложении.

Нужно обратить внимание также и на последовательность слов в предложении в устной речи слабослышащих детей. Очень часто слова, обозначающие предмет, и служащие в предложении дополнением, ставятся впереди глагола.

В наглядном обобщении на первый план выступают действующие предметы, а затем уже само действие, которое между ними происходит. Аналогично этому признак предмета обозначается после называния предмета, к которому данный признак относится. Перемещения слов в предложении также делаются по причине недостаточного овладения обобщениями, свойственными языку.

Характерно, что обозначение числа предметов ставится часто после обозначения предметов.

Отрицательная частица «не» ставится после того, как обозначено действие, которое предполагается отрицать. Вопросительные слова также очень часто ставятся на последнее место.

Бедность речи слабослышащих учащихся проявляется также и в отсутствии стилистики оправданных синонимических замен.

Проведенное А.Г. Зикеевым исследование выявило также чрезвычайную бедность, ограниченность речи слабослышащих вариативными (как лексическими, так и синтаксическими) средствами выражения того или иного значения. Для любого развитого языка и, в частности для русского, характерна чрезвычайная вариативность в способах выражения одного и того же значения. Дети, практически владеющие разговорной речью, широко используют эти возможности. Исследование Зикеева показало, что слабослышащие учащиеся из-за ограниченной речевой практики имеют весьма незначительное количество языковых вариантов для обозначения тех или иных одинаковых по смысловому содержанию явлений или отношений.

В целом, рассмотрение особенностей различных аспектов речевой деятельности слабослышащих учащихся убеждает в необходимости специальных уроков по развитию речи в специальной школе. Содержание этих уроков должно определяться системой мероприятий, направленных на коррекцию речи слабослышащих школьников и в первую очередь их связной речи.

**Список литературы:**

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М.: Изд-во ЛПИ РСФСР 1963.  
2. Боскис Р.М. Основы специального обучения слабослышащих детей. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.  
3. Боскис Р.М. Развитие смысловой стороны речи у глухих и слабослышащих детей при раннем возникновении слухового дефекта (особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися) / Под ред. Р.М. Боскис, К.Г. Коровина. - М.: Педагогика, 1981.  
4. Быкова Л.М. Динамика связной речи глухих учащихся в условиях использования предметно-практической деятельности / Сборник научных трудов ЛГПИ им. А.И. Герцена. Активизация познавательной деятельности глухих и слабослышащих учащихся. - Л., 1973.  
5. Быкова Л.М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. - М.: Просвещение, 1980.  
6. Гольдберг А.М. Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников (2-4 классы). - М.: Просвещение, 1966.  
7. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся (1-4 классы 2-го отделения). - М.: Педагогика, 1976.  
8. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. - М.: Просвещение, 1977.  
9. Коровин К.Г. Построение предложений в письменной речи тугоухих учащихся / под ред. Р.М. Боскис. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.  
10. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. - М.: Просвещение, 1968.