

Я75

120Р

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ им. А. М. ГОРЬКОГО

---

Н. Д. ЯРМАЧЕНКО

**Развитие связной речи  
у глухонемых учащихся III класса**

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени кандидата  
педагогических наук (по сурдопедагогике)

Научный руководитель —  
кандидат педагогических наук  
А. М. ГОЛЬДБЕРГ.

г. Киев, 1954 г.

1914

114

THE UNIVERSITY OF CHICAGO  
LIBRARY

UNIVERSITY OF CHICAGO

WILSON CREEK STATION  
MICHIGAN

RECEIVED  
MAY 10 1914

WILSON CREEK STATION  
MICHIGAN

UNIVERSITY OF CHICAGO

Doc. - 100030148



371-9  
8рм

XIX съезд Коммунистической партии Советского Союза поставил грандиозные задачи в области воспитания и обучения подрастающего поколения.

Задачи повышения образовательного уровня учащихся во всю ширь встают также и перед школой для глухонемых детей.

Советская специальная школа достигла значительных успехов в формировании речи глухонемых. Однако овладение ими **связной самостоятельной речью как средством общения** еще до сих пор отстает от требований жизни. Большинство детей с недостатками слуха за время обучения в школе не приобретает необходимых умений и навыков самостоятельного использования речи. Отсутствие таких умений отрицательно сказывается на умственном развитии глухонемых, на осуществлении общения их с окружающими и овладении знаниями. Вот почему одним из важнейших вопросов в этой области является определение путей более эффективного обучения глухонемых словесной речи как средству общения и обмена мыслями.

Школа должна научить глухонемых учащихся самостоятельно пользоваться связной речью для выражения своих мыслей, чувств и впечатлений. В программе для школы глухонемых подчеркивается: «Научить детей связно излагать свои мысли в письменной и устной форме — важнейшая задача школы». Чтобы глухонемой понимал объяснения учителя, мог читать и излагать свои мысли, широко общаться с окружающими, он должен уметь **самостоятельно** пользоваться связной речью. Между тем, как свидетельствуют наблюдения за работой школы глухонемых, а также высказывания педагогов и методистов, именно это важное программное требование часто оказывается невыполненным.

В сурдопедагогической литературе имеются указания на несоответствие между школьным обучением глухонемых речи и их жизненными потребностями. Указывается, что глухонемые учащиеся более или менее грамотно и связно пересказывают довольно сложные рассказы, изучаемые ими на уроках, и в то же время не могут более или менее связно рассказать об обычных и близких им предметах и действиях. Причина этого заключается в недостатках методики обучения речи глухонемых.

Отечественные сурдопедагоги всегда указывали на значительные возможности умственного развития глухонемых (В. И. Флери, И. Я. Селезнев, Н. М. Лаговский, И. А. Васильев). Советские сурдопедагоги, являясь преемниками и продолжателями этих прогрессивных традиций, научно обосновали возможности культурного и умственного развития глухонемых (А. И. Дьячков, Р. М. Боскис, С. А. Зыков, Е. Ф. Заморенко и др.).

Полной противоположностью их убеждениям являются реакционные, пессимистические взгляды буржуазных сурдопедагогов, согласно которым умственное развитие глухонемых почти невозможно. Особенно реакционные взгляды высказываются современными американскими «теоретиками» в сурдопедагогике (Пеле, Хеек и др.).

Практика советских школ для глухонемых детей ежедневно опровергает лженаучные измышления дипломированных лакеев буржуазии, доказывая одновременно широкие возможности умственного и культурного развития детей с нарушенным слухом.

Физиологическим обоснованием возможностей развития глухонемых являются указания И. П. Павлова о пластичности высшей нервной деятельности.

Важнейшей предпосылкой такого развития является овладение глухонемыми языком, с помощью которого от поколения к поколению передаются знания и обобщенный опыт многих миллионов людей. Одной из центральных задач в этой области является развитие связной речи глухонемых школьников.

Предлагаемая диссертация посвящена исследованию некоторых недостаточно разработанных в сурдопедагогической теории и практике форм работы по развитию связной речи у глухонемых учащихся III класса. Диссертация состоит из введения, шести глав, выводов и библиографии.

\* \* \*

В первой главе показано, как решался вопрос о развитии связной речи глухонемых детей дореволюционными и советскими сурдопедагогами.

В трудах прогрессивных отечественных сурдопедагогов прошлого мы находим много глубоких и ценных высказываний относительно развития связной речи глухонемых, ряд интересных методических указаний в этой области.

Так, еще В. И. Флери неоднократно говорил о необходимости практического овладения глухонемыми речью.

Г. Гурцев придавал большое значение развитию связной речи

глухонемых и подчеркивал, что словами они должны овладевать в предложениях, в связной речи, а не изолированно.

И. А. Васильев настаивал на том, что как речь устная должна быть **свободна, связна, последовательна, правильна, понятна и красива**, так и речь письменная должна обладать теми же качествами.

Много внимания вопросам развития связной, логической речи у глухонемых уделял также и Н. М. Лаговский. Он, как и Васильев, очень высоко оценивал такие формы работы, как ведение дневников и переписку глухонемых.

Характерным для прогрессивных отечественных сурдопедагогов прошлого является то, что они всегда указывали на необходимость практического овладения речью глухонемыми школьниками. Однако нищенское существование специальных школ в царской России не позволяло им применить на практике свои передовые идеи. Кроме того, уровень науки того времени не давал возможности развить и научно обосновать эти положения.

Только советские сурдопедагоги, руководствуясь данными самой передовой и прогрессивной советской науки, смогли разработать систему обучения и воспитания глухонемых и практически осуществить ее. Вопрос о развитии связной речи у этих детей впервые поставлен на научную основу. Ему отведено одно из наиболее важных мест в обучении языку глухонемых школьников.

В советской сурдопедагогической литературе можно найти целый ряд высказываний относительно особенностей усвоения связной речи глухонемыми учащимися. Указывается, например, что глухонемые встречают затруднения в овладении связной речью потому, что недостаточно усваивают словарный состав родного языка (Р. М. Боскис, А. Ф. Понгильская, Н. Г. Морозова). Ряд авторов недостатки связной речи глухонемых объясняют тем, что они не умеют пользоваться грамматическими законами языка, особенно при самостоятельном построении предложений (Р. М. Боскис, Ж. И. Шиф, Н. С. Рождественский и др.). Отмечается также, что глухонемые очень часто не умеют связать в одно целое несколько предложений (Н. С. Рождественский, М. А. Томилова, М. Е. Хватцев).

Советские сурдопедагоги не только характеризуют особенности связной речи глухонемых, но и указывают конкретные пути ее развития. Они подчеркивают, что работу по развитию речи у глухонемых необходимо проводить в тесной связи с их личными наблюдениями и деятельностью, с их потребностями в общении, опираясь при этом на самостоятельные упражнения и творчество

учащихся (Р. М. Боскис, С. А. Зыков, Б. Д. Корсунская, Н. Г. Морозова и др.).

Наряду с этим, необходимо отметить, что методика работы по развитию связной речи у глухонемых разработана недостаточно. Еще нет четкой системы работы по развитию связной речи у глухонемых, а также отсутствует более или менее подробное описание основных форм этой работы. Преобладающее большинство упражнений, предлагаемых сурдопедагогической литературой, не всегда учитывает потребности и интересы глухонемых детей, недостаточно связывается с их жизненным опытом, с их деятельностью и наблюдениями.

В сурдопедагогической литературе ещё недостаточно обобщается и освещается передовой опыт сурдопедагогов-практиков, добивающихся значительных успехов в формировании речи глухонемых.

Указанные недочеты в изучении вопроса о развитии связной речи глухонемых отрицательно сказываются прежде всего на практической деятельности учителей, особенно тех, которые имеют недостаточный опыт работы с глухонемыми.

\* \* \*

Во второй главе излагаются исходные позиции автора в разрешении поставленной данным исследованием задачи. Развитие связной речи у глухонемых рассматривается в свете марксистско-ленинского учения о языке и новейших данных физиологии высшей нервной деятельности человека.

Классики марксизма-ленинизма неоднократно указывали, что язык появляется из настоящей потребности людей в общении. Без языка не могло существовать и развиваться общество так же, как и язык не мог возникнуть и существовать вне общества.

«Язык, — говорит К. Маркс, — как продукт отдельного человека — бессмыслица, язык — это продукт определенного коллектива»<sup>1</sup>.

И. В. Сталин указывает, что язык непосредственно связан с мышлением. В нем регистрируются и закрепляются результаты познавательной деятельности человека. Язык, как средство познания, имеет значение только при том условии, если он опирается на чувственное восприятие окружающей действительности, ибо «...иначе, как через ощущения, мы ни о каких формах вещества и ни о каких формах движения ничего узнать не можем» (В. И. Ленин).

<sup>1</sup> К. Маркс. Формы, предшествующие капиталистическому производству. Госполитиздат, 1940, стр. 23.

Физиологическим обоснованием марксистских идей о языке является учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, в частности, его учение о двух взаимосвязанных сигнальных системах у человека.

У нормально развитого человека вторая сигнальная система всегда опирается на первую, оказывая на нее регулирующее воздействие. И. П. Павлов по этому поводу говорит: «Если ты хочешь употреблять слова, то каждую минуту за своими словами разумеи действительность»<sup>2</sup>.

Исходя из изложенных выше положений, следует указать, что обучение глухонемых языку, в том числе и развитие у них связной речи, должно проходить на основе усвоения ими конкретных знаний о природе и обществе, на основе изучения свойств и особенностей предметов и явлений окружающей действительности. Языковой материал, за которым глухонемой не видит реального, конкретного содержания, не может служить для него средством общения.

Формирование речи у глухонемых может быть эффективным только в том случае, если соответствующие упражнения будут опираться на жизненный опыт детей, на их личные наблюдения и деятельность. Важно, чтобы классная работа по развитию речи органически сочеталась с внеклассной, с применением учащимися усвоенного языкового материала в практике общения. Для воспитания у глухонемых умений и навыков самостоятельно пользоваться речью имеет большое значение последовательность и систематичность в обучении речи. С этой целью необходимо создать единую систему упражнений школьной и внешкольной работы по развитию речи, необходимо постепенно усложнять упражнения и расширять изучаемый языковой материал.

В методической литературе указывается на следующие составные части связной речи: а) содержание, б) логическое построение этого содержания и в) словесное его оформление (Костин Н. А.). При организации работы по развитию связной речи у глухонемых нельзя упускать из виду ни одной из этих сторон.

Развитие связной речи глухонемых основывается, с одной стороны, на усвоении ими готовых образцов связной речи (чтение, пересказы, изучение на память отрывков из рассказов, стихотворений и проч.), а с другой — на самостоятельных упражнениях в практическом использовании связной речи (сочинения на основе личных наблюдений, ведение дневников, ведение календаря погоды и природы, работа с письмами и т. д.).

<sup>2</sup> Павловские среды, т. III, стр. 163.

Законы развития связной речи у глухонемых учащихся имеют объективный характер и связаны с конкретными условиями, в которых проходит их обучение и воспитание. Их нельзя изменить произвольно, не считаясь с особенностями развития глухонемых. Только в процессе серьезного изучения опыта работы специальных школ можно раскрыть эти законы и использовать их для более эффективной организации работы по развитию связной речи у детей с нарушенным слуховым анализатором.

\* \* \*

В третьей главе формулируется цель данного исследования и описывается методика его проведения.

Перед исследованием ставятся в основном такие задачи:

1) изучить и обобщить передовой опыт сурдопедагогов по развитию связной речи глухонемых учащихся младших классов;

2) экспериментально исследовать целесообразную организацию таких важных, предусмотренных программой форм работы по развитию связной речи в школе глухонемых, как ведение календаря погоды и природы, ведение дневников и работу с письмами;

3) дать методические советы в организации работы с календарями погоды и природы, дневниками и письмами в III классе школ для глухонемых детей.

Для исследования мы избрали III класс по таким соображениям:

а) учащиеся III класса более подготовлены к систематическому и самостоятельному выполнению подобных упражнений, чем учащиеся I и II классов;

б) в программе для III класса ставятся более сложные требования к связности изложения учеников, для выполнения которых нужна большая методическая подготовка учителя;

в) согласно требованиям украинской программы учащимся III класса даются некоторые сведения по грамматике, т. е. с III класса глухонемые начинают осознавать отдельные законы грамматики, имеющие важное значение для формирования их связной речи.

Для достижения поставленной цели мы пользовались рядом приемов.

Широко использовались систематические наблюдения за организацией и проведением работы по развитию связной речи глухонемых опытными сурдопедагогами различных школ.

Были проанализированы календарные планы учебно-воспи-



тательной работы учителей III кл. Киевской, Уманской и Белоцерковской школ для глухонемых детей.

Чтобы шире изучить опыт работы сурдопедагогов, мы проанализировали также имеющиеся в Научно-исследовательском институте дефектологии конспекты открытых уроков учителей Львовской, Черновицкой, Житомирской, Лебединской и Белоцерковской школ для глухонемых детей.

Наряду с этим мы изучали и письменные работы учащихся, в частности их пересказы и сочинения, а также организацию работы по развитию связной речи в младших классах массовой школы.

Прежде чем приступить к систематическому экспериментальному обучению, мы проводили предварительные исследования в двух вторых классах, в двух третьих классах и в двух четвертых классах Киевской школы глухонемых. В этих исследованиях были собраны и проанализированы 123 работы учащихся. Предварительные исследования позволили нам выяснить особенности связной речи у глухонемых учащихся младших классов, с которыми в дальнейшем проводилось экспериментальное обучение.

Центральное место в исследовании занимал педагогический эксперимент. Он состоял в том, что на протяжении всего учебного года вместе с учителями мы осуществляли согласно программе занятия по развитию связной речи у учащихся III класса школы глухонемых. Особое внимание обращалось на ведение учащимися дневников, календаря погоды и природы и составление писем. Обучение проводилось совместно с учителями данных классов по разработанным нами планам.

В 1952—1953 уч. году проводилось обучение в III-а классе Киевской школы глухонемых (учительница — О. И. Юркевич) и частично в III-б классе этой же школы (учительница — В. Д. Соколовская), а в 1953—1954 уч. году — в III классе этой же школы (учительница — Л. В. Майбродская).

С целью проверки эффективности применяемых нами приемов работы в 1953—1954 уч. году проводился контрольный эксперимент в III—VII кл. Киевской, в III—VI кл. Уманской и в III—VII кл. Белоцерковской школ для глухонемых детей. Перед учащимися этих классов ставились задания описать свой вчерашний день и погоду текущего дня.

В процессе исследования мы собрали и проанализировали следующие материалы:

- а) 582 урока сурдопедагогов различных школ и классов;
- б) 32 конспекта открытых уроков, проведенных учителями различных школ Украины;

в) 6 календарных планов учебно-воспитательной работы в III классе;

г) Во время экспериментального обучения собрали: а) 53 индивидуальных дневников учащихся III класса (1315 записей в них) и провели 17 специальных уроков, посвященных работе с дневниками; б) 11 классных календарей погоды в трех школах (1342 записи в них) и провели 6 обобщающих уроков; в) 36 ученических писем и провели 9 специальных уроков;

д) 327 самостоятельных письменных работ, написанных учащимися по нашему заданию во время предварительного и контрольного исследования;

е) 267 письменных работ учащихся (пересказы и сочинения), написанных ими в процессе прохождения учебной программы;

ж) 22 урока учителей массовой школы;

Все это позволило нам охарактеризовать основные особенности развития связной речи у глухонемых учащихся младших классов и сделать некоторые методические выводы относительно целесообразной организации работы с календарями погоды и природы, дневниками и письмами в III классе.

\* \* \*

В четвертой главе — «Работа над календарем погоды и природы» — рассматриваются вопросы методики ведения календаря погоды и природы в III классе школы глухонемых.

Календарь погоды и природы, как форма работы, способствующая развитию речи на основе обогащения знаний учащихся, очень высоко оценивается в советской методической литературе (К. П. Ягодовский, М. Н. Скаткин, Л. А. Исаенко, А. А. Перротте и др.).

Ведение календаря погоды и природы имеет большое значение и для развития связной речи глухонемых.

Надо отметить, что в сурдопедагогической литературе этой работе не уделяется достаточного внимания. Нет ни одной работы, в которой бы подробно рассматривались особенности ведения календаря погоды и природы в школе глухонемых. В основных методических пособиях по развитию речи у глухонемых эта форма работы даже не упоминается.

Вследствие недостаточной теоретической разработки данного вопроса учителям трудно выполнить программные требования относительно описания учащимися своих наблюдений за погодой и природой. Кроме того, сама программа недостаточно четка в данном вопросе. В ней отсутствуют требования относительно ведения календаря погоды и природы в отдельных классах.

Существующие учебники также недостаточно обеспечивают учащихся соответствующим языковым материалом.

Передовые учителя очень высоко оценивают работу с календарями. Проводя ее в определенной системе и последовательности, они добиваются значительных успехов в развитии связной речи глухонемых. Однако этот опыт не обобщается и не освещается в сурдопедагогической литературе.

Недостаточная разработанность методики ведения календаря погоды и природы в школе глухонемых отрицательно сказывается на практической деятельности учителей.

Важнейшим недостатком в организации работы с календарем является недостаточно внимательное отношение учителя к его речевому оформлению учащимися, в результате чего они оперируют одним и тем же языковым материалом, изо дня в день повторяя одни и те же ошибки при описании погоды и природы.

В данной главе показывается организация и проведение такой работы в III кл. опытной учительницей Киевской школы глухонемых О. И. Юркевич при активном участии автора данного исследования.

Календарь записывался учащимися не отдельными словами, а целыми предложениями. Условные обозначения были лишь дополнительными средствами.

Учительница все время руководила наблюдениями учащихся за погодой и природой и ведением ими соответствующего календаря. Каждый день дежурный за 5 минут до начала уроков записывал на доске сведения о погоде текущего дня (занятия проходили во вторую смену). Остальные учащиеся под руководством учительницы дополняли запись, в случае необходимости, исправляли ошибки в ней и коллективно прочитывали. На перерыве дежурный записывал текст в специальную тетрадь «Календарь погоды».

Такая организация работы с календарем способствовала образованию у глухонемых учащихся прочных ассоциаций между словами, словосочетаниями и теми явлениями природы, выражением которых они являются. В процессе ведения календаря погоды и природы учащиеся использовали то или иное слово по несколько раз, в различных связях и отношениях, в результате чего прочнее и лучше его усваивали.

Благодаря систематическому ведению календаря, описания погоды и изменений в природе становились более полными. Постепенно учащиеся отмечали более широкий круг явлений, расширяя и разнообразя языковые средства при их описании. Конструкции предложений усложнялись и совершенствовались. Например,

в сентябре записи в календаре выглядели так: «15 вересня. Понеділок. Небо блакитне. Сонечко світить, але не гріє. Надворі холодний вітер віє». В февралі вони уже були гораздо полнее, например: «17 лютого. Вівторок. Небо голубе. Ясно сонечко світить, але не гріє. Сніг блищить. Дме сильний вітер. Морозу 9 градусів. Надворі великі купи снігу. На вулиці двірники чистять сніг і вивозять за місто»<sup>1</sup>. Приведенные записи характерны для всего нашего материала.

Сравнивая календарь погоды за сентябрь и январь, легко увидеть значительное их расширение. Если в сентябре использовалось всего 3—4 предложения, то в февралі — уже 6—7 предложений. Если в сентябре каждое предложение состояло из 2—4 слов, то в февралі учащиеся употребляют предложения, состоящие из 7—9 слов. Обогатился словарный состав записей учащихся, увеличилось количество предложений. Вместе с тем, предложения значительно расширились и усовершенствовались. Отмеченные достижения в значительной степени являются следствием систематического ведения учащимися данного класса календаря погоды и природы.

Кроме систематического ведения календаря, периодически проводились также специальные уроки обобщения собранного материала. Составляя обобщающие сочинения, учащиеся использовали не только материал календаря погоды и природы, но и языковой материал прочитанных в классе рассказов. На специальных уроках учащиеся научились обобщать свои конкретные наблюдения, использовать в различных связях языковой материал календаря и приобретали навык связного изложения мыслей.

Таким образом, в процессе систематических наблюдений за погодой и окружающей природой и ведения соответствующего календаря речь у глухонемых учащихся формировалась на основе их чувственного отражения действительности, что является единственно правильным с точки зрения марксистско-ленинской теории познания и материалистического учения И. П. Павлова о деятельности двух взаимосвязанных сигнальных систем у человека. Выполняя такие упражнения, глухонемые приобретали навык самостоятельно описывать явления природы посредством связной словесной речи. Положительной стороной данной формы работы является и то, что она в какой-то степени компенсирует тот большой недостаток глухонемых, который состоит в отсутствии речевого общения их в быту.

<sup>1</sup> Класс с украинским языком преподавания. Редакция записей сохраняется.

В пятой главе — «Ведение дневников» — рассматриваются вопросы методики работы с дневниками, имеющими весьма важное значение в развитии связной речи глухонемых.

Ведение дневников способствует развитию **самостоятельной** речи глухонемых. Представляя собой форму работы, которая неразрывно связана с жизнью учащихся, дневник дает возможность оформить словесной речью все, что дети видят, что они делают на протяжении дня.

Записывая дневник, необходимо отразить в основном временную последовательность событий, констатировать последовательность только что пережитого самим учащимся. Временная же последовательность является одной из простейших форм связности событий в природе и обществе, наиболее ощутимой и видимой для глухонемых.

Дневник, как форма работы по развитию связной речи, высоко оценивался прогрессивными отечественными сурдопедагогами (Г. А. Гурцев, И. А. Васильев, Н. Е. Лаговский).

И. А. Васильев, опираясь на личный опыт работы с глухонемыми, подчеркивал, что одним из самых сильных помощников развития речи у глухонемых является дневник. Ничто более дневника не причает глухонемого выливать свои мысли в форму слов. Н. М. Лаговский указывал, что дневник может сыграть большую роль при обучении глухонемых.

Советские сурдопедагоги также очень высоко оценивают эту форму работы (Б. Д. Корсунская, М. А. Томилова, Е. Заморенко и др.).

Однако в методической литературе нет четких указаний относительно последовательности такой работы. Неизвестно, как нужно усложнять работу с дневником из класса в класс и в пределах одного класса, нет единства мнений о том, с какого класса надо начинать систематическую работу над самостоятельным ведением дневника и т. д.

Наличие разногласий в высказываниях методистов, а также неразработанность целого ряда важных вопросов методики работы с дневниками приводят к тому, что и в существующих программах для школ глухонемых детей требования к ведению дневников недостаточно четкие. Требования же систематического ведения дневников совсем отсутствуют. Не получая конкретных указаний, учителя не всегда целесообразно организуют работу с дневниками.

Серьезным недостатком организации работы с дневниками в практике отдельных учителей является то, что записи в индивидуальных дневниках учеников ими не исправляются. Часто языковой материал индивидуальных дневников учащихся не используется в классно-урочном обучении, не проводятся специальных обобщающих уроков.

Экспериментальную работу с дневниками мы проводили в III кл. Киевской школы глухонемых (1953—1954 уч. год, учительница — Л. В. Майбродская).

Организовывая обучение, мы учитывали, что успеха можно добиться только при тех условиях, если:

а) дневники глухонемыми учащимися ведутся систематически;  
б) описание событий воскресного дня проводится после приобретения учащимися умений и навыков в описании ежедневных, хорошо известных событий;

в) индивидуальным дневникам предшествует соответствующая коллективная работа;

г) работа с дневниками проводится устно и письменно;

д) требования к ведению дневников постепенно усложняются;

е) материал дневников периодически обобщается;

ж) в проведении этой работы активное участие принимает воспитатель класса.

Вначале проводились специальные уроки, на которых учащиеся устно, а затем письменно описывали свой день, отвечая на детальные вопросы учителя. Например: «Когда вы встали?», «Что вы делали до завтрака?», «Когда вы завтракали?», «Что вы завтракали?», «Что вы делали после завтрака?», «Что вы делали перед обедом?», «Когда вы пообедали?», «Что вы пообедали?» и т. д.

По таким детальным вопросам учащиеся описывали события дня 4 раза. После этого задание усложнилось: события дня требовалось описать по более обобщенным вопросам. Например: «Что вы делали до завтрака?», «Что вы завтракали?», «Что вы делали после завтрака?», «Что вы пообедали?» и т. д.

Эти вопросы, в сравнении с предыдущими, требовали от учащихся более распространенных ответов. На каждый вопрос необходимо было ответить двумя—тремя предложениями.

Когда учащиеся научились описывать события дня по этим вопросам, им было предложено описать обычный день по обобщенному плану: 1) утром, 2) днем, 3) вечером. Такое задание было более сложное, чем предыдущее, так как требовало от учащихся больше самостоятельности в его выполнении. Каждый пункт плана соответствовал небольшому связному изложению.

После этих упражнении в описании событий обычного дня

учащимся предложили описать события выходного дня или праздника. Каждый из них должен был рассказать о своем выходном дне. Более слабым учащимся ставились иногда наводящие вопросы, сильные же рассказывали вполне самостоятельно.

Вся эта работа в значительной степени подготовила учащихся к самостоятельному описанию событий дня. Поэтому после выполнения перечисленных упражнений работу с дневниками мы перенесли на внеклассное время, предложив учащимся самостоятельно вести индивидуальные дневники.

Вначале им предлагалось записывать дневник лишь один раз в неделю (о выходном дне). Это не требовало большого количества времени и было вполне доступно глухонемым учащимся III класса. Подобное задание учащиеся выполняли шесть раз. Кроме того, они писали сочинения о том, как провели Октябрьские праздники.

Несмотря на значительную предварительную подготовку, в первых самостоятельных работах даже сильные ученики не смогли грамматически правильно и последовательно изложить свои мысли. Проверая записи, мы исправляли допущенные учащимися ошибки.

Перед началом зимних каникул мы предложили учащимся вести во время каникул индивидуальные дневники. Причем, записывая дневник, они должны были описывать и погоду.

Перед каникулами и после них учащиеся читали рассказ «Зимние каникулы», языковой материал которого они использовали при ведении дневника. После каникул учащиеся писали также обобщающий рассказ об отдыхе во время зимних каникул.

Начиная с III четверти, учащиеся систематически вели индивидуальные дневники. Записи в них ежедневно проверялись и исправлялись учительницей или воспитательницей.

Систематическая работа с дневниками обеспечила значительное развитие связной речи у глухонемых. Заметно увеличился объем языкового материала, используемого учащимися для описания событий дня. Одновременно они научились из многочисленных мелких событий дня выбирать наиболее важные и существенные, чего не было в записях, когда учащиеся начинали вести дневники. Например, Люда З. 24 января 1954 г. записала в своем дневнике:

«Я встала в 7 часов утра. Я пошла в кино «Слуга двух господ». Была в музее В. И. Ленина. Я узнала про детские и школьные годы Ильича. Пришла потом домой и легла в 10 часов спать».

Систематически записывая дневник, глухонемые учащиеся III класса научились выражать свои чувства и переживания, свое

отношение к тому или иному явлению, событию и т. д., научились выражать свои мысли несколькими связными предложениями.

Успехи в развитии связной речи глухонемых, достигнутые в процессе систематической работы с дневниками, отчетливо обнаруживаются при сравнении описаний событий дня нашими учащимися с такими же описаниями дня учащимися других школ, в которых не проводилась подобная работа. Например, учащиеся III кл. одной из школ для глухонемых детей, имеющие по развитию речи оценки «4» и «5», так описали свой день:

«Ранком я взяв рушниці умивався застелив ліжко. Вдень я пішов до школи. Ввечері я готував домашні завдання».  
(Ваня П.).

«Вчора я малюва. Ранком я мився. Вдень я ми пішли до школи. Ввечері ми спати». (Вася М.).

С такими фактами мы встретились также и в других школах для глухонемых детей.

Эти примеры убедительно показывают разницу в степени овладения речью. Если наши ученики описывают свой день с помощью 20—30—50 предложений, то учащиеся других школ используют при этом всего лишь по три предложения.

Полученные данные показывают, что в процессе систематического ведения дневников глухонемые учащиеся приобретают навык самостоятельно пользоваться словесной речью для описания близких им событий, а также при изложении собственных мыслей. Рассказывая о только что пережитых событиях в их фактической последовательности, глухонемые учащиеся III кл. более успешно овладевают связной речью.

В процессе систематического ведения дневников глухонемые научились не только перечислять отдельные события и явления пережитого ими дня, но и описывать их.

Наконец, ведение дневников способствует **практическому применению** глухонемыми учащимися усвоенных на уроках знаний по языку, связывая тем самым классно-урочное обучение с их жизнью и потребностями.

\* \*  
\*

В шестой главе — «**Работа с письмами**» — рассматриваются вопросы методики обучения глухонемых переписке, как одной из важных форм общения посредством связной словесной речи.

Переписка является важной формой работы по развитию самостоятельной связной речи у глухонемых. В процессе составления писем глухонемые овладевают речью не потому, что этого требует учитель, а благодаря жизненной необходимости в ее использовании.



На большое значение писем в развитии речи глухонемых неоднократно указывается в сурдопедагогической литературе (Н. М. Лаговский, Б. Д. Корсунская, М. А. Томилова, И. Н. Красных, О. И. Крашенинников).

Однако необходимо отметить, что в имеющейся сурдопедагогической литературе методика работы с письмами разработана недостаточно. Даже в основных методических пособиях этой работе уделяется очень мало внимания.

В существующей программе также имеются недостатки. Серьезным ее упущением является то, что в ней не определено ни количества часов для подобной работы, ни сроков ее выполнения.

Все это отрицательно сказывается на планировании и проведении такой работы учителями. Во многих школах нам неоднократно приходилось наблюдать, что вначале учителя на работу с письмами отводят по несколько уроков, а потом на протяжении всей четверти не возвращаются к ней. В результате этого теряется систематичность и последовательность в работе.

Организовывая работу с письмами, нельзя забывать, что это особая форма связной речи. Письмо отличается от дневника и календаря природы. Оно всегда обращено к определенному собеседнику (адресату), что, конечно, требует и особой формы изложения мыслей.

В экспериментальном обучении мы проводили как специальные уроки, посвященные изучению отдельных элементов письма, так и организовывали систематическую переписку учащихся с родными, товарищами, учителями.

Организовывая обучение, мы учитывали, что в работе с письмами нельзя ограничиваться специальными уроками. Такие уроки должны быть лишь необходимой подготовкой учащихся к применению усвоенных знаний на практике, в жизни.

В экспериментальном обучении мы использовали различные благоприятные случаи для написания писем (письма отсутствующей ученице, заболевшему товарищу, учительнице и т. п.).

В конце второй четверти мы предложили учащимся во время зимних каникул писать нам письма. Всего мы получили 19 писем, написанных учащимися вполне самостоятельно. По характеру изложения их можно разбить на три группы.

1) Некоторые учащиеся, не имея навыка в переписке, озаглавливают письма на подобие рассказа. Эти письма по своему характеру являются сочинениями.

2. Значительная часть писем похожи на дневники, отличаясь от них лишь наличием свойственного письмам приветствия и окончания. В таких письмах учащиеся детально описывают события своего дня, совершенно не касаясь того, к кому они их пишут.

3) Часть писем приближается к обыкновенной форме письма. Они не ограничиваются описанием отдельного дня, не носят характера перечисления. В них уже умеются вопросы к адресату, обращения к нему в тексте письма и т. д.

В процессе переписки, на своих собственных ошибках глухонемые постепенно научаются правильно писать письма. Большое значение при этом имеет руководящая и направляющая роль учителя и воспитателя, проявляющаяся в проверке и исправлении писем учеников, написанных ими к родным и товарищам.

В школе глухонемых широко используется переписка учащихся с родными. Потребность для этого у каждого из них имеется. Важно только умело организовать и направить эту работу.

Переписку глухонемых целесообразно проводить в разнообразных формах. Письма они должны писать не только родным, товарищам по школе, учителю, но и своим товарищам из других школ, известным людям и т. д.

В процессе переписки глухонемые приобретают навык последовательно и связно излагать свои мысли при общении, что имеет весьма важное значение для детей с нарушенным слуховым анализатором.

\* \* \*

В результате проведенного исследования можно сделать следующие наиболее общие выводы.

1. Важнейшей особенностью разобранных выше форм работы является то, что они близки и понятны учащимся, вследствие чего вызывают у них серьезную заинтересованность. В процессе выполнения подобных упражнений у глухонемых формируется жизненная потребность в общении посредством речи, воспитываются умения и навыки **самостоятельного** использования речи в общении.

2. Организуя работу с календарями погоды и природы, дневниками и письмами, важно избегать стереотипности в записях глухонемых. С этой целью необходимо установить со стороны учителя и воспитателя систематический контроль за записями учащихся. Учитывая возможности глухонемых, следует постепенно расширять и усложнять записи в календаре и дневнике, увеличивая одновременно самостоятельность учащихся при их выполнении.

3. Опыт проведенного исследования показывает, что в программе по языку для школ глухонемых, а также в книгах для чтения необходимо уделить больше внимания тем формам работы по развитию связной речи, которые опираются на деятельность и наблюдения самих учащихся.



