

На правах рукописи



Набокова Лина Александровна

**Обучение английскому языку студентов
с нарушениями слуха
в системе высшего гуманитарного образования
(начальный курс)**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика
(сурдопедагогика)

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических
наук

Москва – 2005

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Московский педагогический
государственный университет»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор

Лапшин Владимир Анатольевич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор

Орлова Ольга Святославна

кандидат педагогических наук, доцент

Туджанова Клавдия Ивановна

Ведущая организация: Федеральное государственное образовательное учреждение «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

Защита состоится 06 октября 2005г. в 14.00 на заседании диссертационного совета Д 008.005.01 при ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» по адресу: 119121 г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»

Автореферат разослан « 3 » сентября 2005г.

Ученый секретарь диссертационного совета,

кандидат психологических наук



А.Х. Алле

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Социальная интеграция лиц с ограниченными возможностями, среди которых и лица с различной степенью поражения слуховой функции, представляет для современного общества важную гуманитарную задачу, решаемую, в том числе, средствами образования.

Владение иностранными языками, как известно, в значительной степени определяет кругозор и общий культурный уровень личности. В связи с политическими изменениями, произошедшими в России, когда общество стало открытым, страна активно включилась в общемировой интеграционный процесс. Знание иностранного языка приобретает все большее значение. Особое место принадлежит английскому языку, ставшему по существу языком межнационального общения. Развитие и широкое распространение в последние годы компьютерных технологий, средств связи, сетевых коммуникаций (интернет) привело к тому, что знание английского языка оказывается необходимым не только для многих видов профессиональной деятельности, но в значительной мере для ориентации в современной повседневной жизни. Владение английским языком для молодых людей, входящих в жизнь, становится все более важным, влияющим на их общественный статус.

Сказанное имеет прямое отношение и к лицам с нарушениями слуха, обучающимся в вузе в специально созданных для них учебных группах и получающим высшее гуманитарное образование. Овладение английским языком становится одним из условий полноты их социальной адаптации, профессиональной востребованности.

Иностранный язык входит в перечень обязательных общеобразовательных дисциплин, установленный действующим Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Настоящее исследование направлено на выявление возможностей и особенностей усвоения студентами с нарушенным слухом иностранного языка, определение основных путей и методов их обучения английскому языку.

Таким образом, современные требования к полноте социальной адаптации лиц с нарушениями слуха и необходимость совершенствования образования, получаемого в вузе глухими и слабослышащими студентами, определяют актуальность исследования.

Обучение иностранному языку при слуховых нарушениях не может вестись путем прямого использования существующих методик, применяемых при обучении лиц, обладающих нормальным слухом. Причины этого значительно глубже, чем просто физические трудности, связанные с потерей либо со значительным снижением слуха. Лица с нарушениями слуха иначе, чем

слышащие воспринимают речь; у них иные пути формирования словесной речи, овладения грамматическим строем языка, развития языковых обобщений. Эти факторы определяют своеобразие усвоения ими языка и, как следствие, создают необходимость разработки специальных методов обучения таких лиц английскому языку. Жестовый язык глухих в настоящем исследовании мы не рассматриваем.

При проведении исследования предполагалось, что необходимый результат в обучении глухих и слабослышащих студентов английскому языку будет получен на основе синтеза подходов, методов и приемов, используемых для обучения родному языку при нарушенном слухе, и обучения иностранному языку слышащих.

Проблемам обучения словесной речи, родному языку при нарушениях слуха посвящены многочисленные исследования и разработки. В отечественной сурдопедагогике огромную роль в создании современных научных подходов к решению этих проблем сыграли исследования Л.С. Выготского. Теоретические идеи Л.С. Выготского в научно-практическом плане были развиты его учениками и последователями Р.М. Боскис, С.А. Зыковым, Б.Д. Корсунской, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозовой, Ф.Ф. Рау, Ж.И. Шиф и др. Большой вклад в дальнейшее теоретическое обоснование, становление и развитие современной системы обучения глухих и слабослышащих внесен такими учеными, как В.И. Бельтюков, Л.М. Быкова, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Е.П. Кузьмичева, Л.П. Носкова, Н.Ф. Слезина, Л.И. Тигранова и др.

Современная отечественная научная школа обучения иностранным языкам представлена такими учеными, как А.А. Алхазисвили, В.Д. Аракин, В.А. Артемов, И.М. Берман, И.Н. Гез, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, З.И. Клычникова, А.А. Леонтьев, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, С.К. Фоломкина, З.М. Цветкова, В.С. Цетлин, Л.В. Щерба и др. Теоретические и методические результаты, полученные этими учеными, опираются как на исследования лингвистического, психологического, психолингвистического направлений, так и на исследования, непосредственно направленные на формирование практических методик обучения иностранному языку.

Учеными давно проявлялся интерес к существующим взаимосвязям, между овладением родным языком при нарушенном слухе и овладением иностранным языком при нормальном слухе (Выготский Л.С., Коровин К.Г., Шиф Ж.И., Шаповал И.А. и др.). Между этими двумя процессами имеется сходство, порожденное тем, что в обоих случаях они протекают в условиях целенаправленного, специально организованного обучения языку. Такое

сходство становится более полным в случае обучения иностранному языку при нарушенном слухе; это позволяет говорить о специфической преемственности процесса обучения глухого или слабослышащего студента иностранному языку по отношению к процессу овладения им родным языком. Из этой преемственности вытекают важные в методическом плане положения, используемые в настоящем исследовании.

Проблема настоящего исследования состоит в выявлении особенностей и возможностей овладения иностранным языком студентами с нарушениями слуха, определении путей и способов их обучения английскому языку.

В соответствии с проблемой исследования определена его цель.

Цель исследования состоит в определении, обосновании и реализации в учебном процессе методов, приемов, содержания начального обучения глухих и слабослышащих студентов английскому языку.

Объект исследования – овладение студентами с нарушениями слуха иностранным языком.

Предмет исследования – процесс усвоения знаний при изучении английского языка глухими и слабослышащими студентами, содержание начального курса их обучения английскому языку.

Гипотеза исследования – усвоение глухими и слабослышащими студентами начального курса английского языка будет успешным, если в процессе их обучения учитываются своеобразие овладения языком при нарушенном слухе, особенности взаимосвязи между устной и письменной речью при слуховой недостаточности, специфическая взаимосвязь между воспроизведением и восприятием устной речи, а также степень нарушения слуха у обучаемых студентов, их мотивация изучения иностранного языка.

В соответствии с целью, предметом, гипотезой настоящего исследования определены его основные задачи.

Задачи исследования:

- провести сравнительный анализ научных данных, составляющих научно-методические основы обучения родному языку лиц с нарушениями слуха и обучения иностранным языкам нормально слышащих; исходя из этого установить отправные положения для специального обучения глухих и слабослышащих студентов иностранному языку;

- выявить цели и предпочтения студентов с нарушениями слуха в изучении английского языка, определяющие их мотивацию в овладении соответствующими знаниями; для студентов, изучавших английский язык до поступления в вуз, определить уровень и прочность ранее полученных знаний;

- определить содержание начального курса английского языка для преподавания студентам с нарушенным слухом;

- определить методы, приемы и средства обучения, разработать систему проведения занятий при преподавании начального курса английского языка студентам с нарушениями слуха, проверить их эффективность в ходе экспериментального обучения

Методологическую основу исследования составили фундаментальные положения о взаимосвязи мышления и речи, о месте и роли внутренней речи в речемыслительной деятельности, об универсальности мышления на разных языках, полисенсорной основе восприятия и компенсаторных возможностях человека при поражении отдельных анализаторов, о соотношении сознательного и интуитивно-чувствуемого при овладении языком; положения, определяющие сущность социализации личности.

Методы исследования. анализ литературных источников, констатирующий эксперимент в основном и дополняющем варианте в форме интернет-опроса, обучающий эксперимент, наблюдения, анкетирование, тестирование, контрольные срезы; количественный и качественный анализ промежуточных и окончательных результатов экспериментального обучения.

Организация исследования - исследование проводилось на протяжении 1998 – 2004 гг. на базе специальных групп студентов со слуховыми нарушениями, обучавшихся на дефектологическом факультете МПГУ. В каждом из указанных экспериментов участвовало 105 студентов с нарушениями слуха, из которых 45 глухих, 60 слабослышащих.

Научная новизна исследования:

- впервые представлены научно обоснованные данные о возможностях и особенностях овладения иностранным языком студентами с нарушенным слухом;

- установлены методические положения, на основании которых должно строиться обучение английскому языку глухих и слабослышащих студентов,

- определены специальные методы, приемы и средства проведения лексикограмматической работы во взаимосвязи с работой над произносительной стороной и восприятием устной английской речи студентами с нарушениями слуха,

- определено содержание обучения с учетом выявленных у студентов с нарушенным слухом интересов и мотивов в изучении английского языка.

Теоретическая значимость:

- определены основополагающие подходы к обучению глухих и слабослышащих студентов иностранному языку, опирающиеся на современные теоретические представления об овладении родным языком при нарушениях слуха и овладении иностранным языком слышащими;

- расширены теоретические представления, относящиеся к специальному обучению лиц с нарушенным слухом за счет новых данных, касающихся обучения иностранному языку глухих и слабослышащих в условиях вуза,

- установлены роль и место методов, разработанных в сурдопедагогике, и методов обучения иностранным языкам для решения новой педагогической задачи, состоящей в обучении английскому языку студентов с нарушенным слухом; определены условия, границы и особенности их эффективного применения.

Практическая значимость В исследовании разработаны и апробированы экспериментальная программа и система проведения занятий при преподавании английского языка студентам с поражением слуховой функции. На этой основе могут быть разработаны методические пособия для преподавателей, обучающихся английскому языку студентов с нарушениями слуха, учебные пособия для студентов. Тем самым создается необходимая база для обучения студентов этой категории английскому языку в гуманитарных вузах и обеспечивается возможность включения данной дисциплины в число дисциплин, обязательных для изучения такими студентами, что соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Практическим результатом работы является овладение обучающимися по разработанной программе студентами спецгрупп МПГУ английским языком в пределах предложенного в работе начального курса.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационной работы обеспечиваются использованием методов, адекватных предмету и задачам диссертационного исследования, проведением констатирующего и обучающего экспериментов, сочетанием количественного и качественного анализа результатов экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов работы Материалы диссертации обсуждались на расширенных заседаниях кафедры русского языка и специальной методики его преподавания МПГУ, на заседании кафедры английского языка гуманитарных факультетов МПГУ, на конференциях молодых ученых МПГУ (1999, 2001, 2002, 2004 гг.).

Полученные результаты внедрены в практику учебной работы дефектологического факультета МПГУ, где на основании учебного плана ведется обучение английскому языку студентов специальных групп.

Материалы исследования отражены в 5 печатных работах.

На защиту выносятся следующие положения.

1 Научные данные и принципы, лежащие в основе обучения глухих и слабослышащих родному языку и обучения слышащих иностранному языку, их сопоставление в аспектах решаемой педагогической задачи определяют отправные положения, на основании которых должно строиться специальное обучение иностранному языку студентов со слуховыми нарушениями.

2 Основными факторами, определяющими содержание обучения английскому языку, являются: реальный объем учебного времени, темп изучения языка, доступный для студентов с нарушенным слухом; данные, определяющие предпочтительные для таких студентов области дальнейшего использования полученных языковых знаний и умений

3 Значительные индивидуальные отличия студентов с нарушениями слуха по степени этих нарушений, речевым особенностям, наличию либо отсутствию начальных знаний определяют необходимость их дифференцированного обучения английскому языку с разделением студентов по подгруппам с однородным составом обучающихся и преподаванием языка по вариантам учебной программы, учитывающим такое разделение

4 Освоение глухими и слабослышащими студентами начального курса английского языка обеспечивается лексикограмматической работой, учитывающей особенности овладения языком при нарушенном слухе и проводящейся во взаимосвязи с работой над произносительной стороной и слухозрительным восприятием устной английской речи

Структура диссертации Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения. Работа иллюстрирована таблицами, диаграммами, схемами, рисунками.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность работы, раскрывается цель и задачи исследования, определяется научная новизна, практическая значимость работы, формулируются положения, выносимые на защиту

В первой главе «Научно-методические основы обучения иностранному языку студентов с нарушениями слуха» определяются основополагающие подходы к обучению глухих и слабослышащих студентов иностранному языку; в аспекте решаемых задач проводится сравнительный анализ научных данных и принципов, лежащих в основе современных методов обучения родному языку лиц с нарушениями слуха и обучения иностранным языкам нормально слышащих

Особенности контингента студентов со слуховыми нарушениями выявляются при рассмотрении комплекса ключевых положений, относящихся к овладению словесной речью при поражении слуховой функции. В этот комплекс входят положения о наличии связи между различными анализаторами, ведущей роли зрительного анализатора в овладении словесной речью при нарушенном слухе, роли и значимости речедвигательного и других анализаторов, участвующих в этом процессе. В этом же ряду положения, определяющие роль и значимость внутреннего проговаривания в речемыслительной деятельности и в восприятии устной речи, устанавливающие специфическую роль дактилологии, используемой при обучении глухих; объясняющие наличие и причины особых трудностей перехода для лиц с ранними поражениями слуха от наглядно-образного мышления к мышлению словесному (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, А.М. Гольдберг, Н.И. Жинкин, С.А. Зыков, А.Р. Лурия, И.М. Сеченов, А.И. Соколов, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, Н.В. Яшкова и др.)

Данные о состоянии речи взрослых глухих и слабослышащих, выпускников и учащихся выпускных классов специальных школ содержатся в работах Т.В. Богдановой, А.П. Гозовой, Г.Л. Зайцевой, А.Г. Зикеева, Т.С. Зыковой, Е.А. Малхасьян, Л.П. Носковой и др. Для настоящей работы важно, что при имеющихся нарушениях в речи глухих и слабослышащих студентов их речь сформирована в той степени, которая необходима для получения ими высшего гуманитарного образования. Этот уровень владения речью достаточен для овладения ими начальным курсом английского языка. Значение этого факта определяется ролью родного языка в овладении иностранным (В.А. Артемов, И.Н. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов и др.).

В последние годы на основании анализа ряда вопросов правового порядка, положительных и негативных сторон цензового образования, с учетом последних достижений коррекционной педагогики и зарубежного опыта рядом ученых-дефектологов выдвинуты аргументы в пользу эволюционного реформирования отечественной системы специального обучения. В систематическом виде эти вопросы освещены в работах Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Н.Н. Малофеева, Е.А. Стребелевой, Н.Д. Шматко и др. При всех вариантах возможной реализации проводимой реформы закономерности, выведенные из научного анализа процессов овладения речью при слуховых нарушениях, будут оставаться основой обучения лиц с такими нарушениями. Поэтому настоящее исследование может опираться на положения, определяющие всю совокупность методов и приемов, применяемых действующей сегодня системой специального обучения глухих и слабослышащих.

Из работ Л С Выготского, Р М Боскис, К Г Коровина, Ж И Шиф и др следует, что целенаправленность, специальная организация учебного процесса, осознанность в освоении языка определяют то сходство, которое существует между овладением родным языком при нарушенном слухе и изучением иностранного языка слышащими

При равенстве условий овладения родным и иностранным языками (слуховой недостаточности) сходство становится более глубоким и указывает на наличие особой преемственной связи от предшествующего обучения студента с нарушенным слухом родному языку к его обучению иностранному языку. Следствиями этой преемственности являются: во-первых, возможность эффективно использовать методы и приемы обучения глухих и слабослышащих родному языку для обучения студентов с нарушенным слухом иностранному языку; во-вторых, возможность опереться в учебном процессе на умения и навыки целенаправленного овладения языком, ранее выработанные этими студентами в условиях их специального обучения в школе.

Особенность применения сурдопедагогических средств и приемов для целей настоящей работы состоит в том, что созданные для обучения детей с нарушенным слухом родному языку и соответственным образом трансформированные, они будут использоваться для обучения взрослых глухих и слабослышащих второму языку - английскому.

Касаясь методов обучения родному языку при слуховых нарушениях, К Г Коровин указывал на необходимость обращения к опыту изучения иностранных языков, «всегда имея при этом в виду то общее, что сближает наши поиски и то особое, что определяет иные пути и средства обучения» (1973 г.) Этот принцип остается одним из определяющих в подходе к решению задач настоящего исследования.

В настоящее время действует и повсеместно внедрена в практику коммуникативная система обучения глухих детей родному языку. Ее целостность, полнота, взаимосвязь применяемых методов обеспечена теоретическими и экспериментальными исследованиями Л М Быковой, Е.А Горбуновой, С А Зыкова, Т.С Зыковой, И В Колтуненко, Е П Кузьмичевой, Е Н Марциновской, Т В. Нестерович, Л.П Носковой, А Ф. Понгильской, Е Г Речицкой, Н Ф Слезинной, и др. Принципы, лежащие в основе данной системы, представляющие интерес для решения задач настоящей работы, изначально сформулированы С А Зыковым (1961 г.) коммуникативный принцип, принцип учета и использования потребности в общении, принцип организации речевой среды. В первой главе показано, что указанные принципы в формах, учитывающих отличие решаемой педагогической задачи от специального

обучения глухих родному языку, естественным образом переносятся на обучение студентов с нарушениями слуха иностранному языку.

На современном этапе развития коммуникативной системы формулируются три основных принципа – генетический, деятельностный, структурно-семантический (Л М Быкова, Е А Горбунова, Т С Зыкова, Л П. Носкова). В методическом плане особую практическую значимость для задач, решаемых в настоящей работе, представляет структурно-семантический принцип, введенный Л П Носковой (1986 г.), определяющий научно обоснованный подход к работе с грамматическими моделями, речевыми образцами, к овладению лексическими и грамматическими явлениями в их единстве.

Из рассмотрения сенсорной базы овладения глухими устной речью и сопровождающих его психофизиологических процессов (В И. Бельтюков, Н И Жинкин, С А Зыков, Э В Миронова, Ф Ф. Рау, Н Ф Слезина, А И. Соколов и др.) следует вывод, что при обучении студентов с нарушенным слухом иностранному языку работа над его произносительной стороной должна стать неотъемлемой составляющей такого обучения, необходимой не только для воспроизведения, но и для восприятия иноязычной речи, овладения языком как целостной системой

Обучение слабослышащих родному языку существенным образом отличается от обучения глухих. Это имеет свои основания в принципиальном отличии роли остаточного слуха в овладении речью глухими и слабослышащими. В систематической и полной форме вопросы, связанные с особенностями развития речи, методологией обучения слабослышащих, представлены в работах Р М Боскис, И М Гилевич, А.Г Зикеева, К.В. Комарова, К Г Коровина, В А Синяка, Л И Тиграновой, К И Туджановой и др. Проведенный анализ содержащихся в этих работах положений показал, что различие между глухими и слабослышащими студентами при обучении иностранному языку в сравнении с овладением ими родным языком будет в значительной степени сглажено. Главные причины этого состоят в том, что для тех и других обучение ведется в равных условиях отключения от внешней языковой среды и в условиях, когда родная речь у тех и других уже сформирована. Такому сглаживанию в большой степени содействует активное использование письма, являющегося при нарушенном слухе важнейшим средством обучения иностранному языку и контролирующего процесс овладения языком

В первой главе рассмотрены методы, главенствовавшие в разные временные периоды в обучении иностранным языкам: грамматико-переводной (Г. Олендорф, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др.), прямой метод (М Берлиц, Ф. Гуэн, О. Есперсон и др.), новограмматический (Г Пауль, Г. Остхов, Ф.Ф. Фортунатов и др.). Каждый из этих методов в его общем виде характеризует-

ся целями, которые ставились в обучении, степенью опоры на родной язык, соотношением между рецептивным и репродуктивным овладением языком, приоритетностью в изучении языка устной либо письменной речи, преимущественным выбором между дедуктивным и индуктивным путями изучения грамматики

В отечественной практике обучения иностранным языкам превалирует сознательно-сопоставительный метод. Его основоположником является Л. В. Щерба (1929). Им впервые дано лингвистическое обоснование этого метода, указано на соотношение лексики и грамматики как частного и типового, привлечено особое внимание к функциям, выполняемым в языке строевыми и знаменательными его элементами, определены пути использования контекста при овладении лексикой, дана для указанного метода принципиальная оценка роли родного языка, которая отражена в самом его названии. Идеи Л. В. Щербы были развиты его учениками и последователями: В. Д. Аракиным, И. М. Берманом, А. А. Миролубовым, В. С. Цетлин, З. М. Цветковой и др. Психологическое обоснование данного метода построено на фундаментальных исследованиях П. П. Блонского, Л. С. Выготского, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.

Психологическая сторона обучения иностранному языку раскрывается также в трудах А. А. Алхазисвили, А. А. Артемова, И. А. Зимней, З. И. Клычниковой, А. А. Леонтьева, Е. И. Пассова и др. Из этих работ следует, что эффективность обучения в большой степени зависит от мотивации, установок самих обучаемых на овладение языком, поддержания интереса к нему со стороны преподавателя, выбора уровня трудности его изучения. С учетом этих факторов, а также частотности в языке лексического и грамматического материала должен быть сформирован микроязык, преподаваемый данной категории лиц.

Сопоставлением принципов обучения слышащих иностранному языку с основными положениями обучения языку при нарушенном слухе в первой главе показано отсутствие противоречий между ними. Из этого следует, что ход обучения глухих и слабослышащих студентов английскому языку, его последовательность, логика отбора учебного языкового материала должны строиться, исходя из теории и практики обучения этому языку слышащих. Специфика обучения будет определяться особенностями овладения языком при нарушенном слухе. С учетом этой специфики выработаны сформулированные в полном виде в третьей главе отправные методические положения обучения студентов со слуховыми нарушениями английскому языку.

В второй главе – «Цели изучения английского языка студентами с нарушениями слуха» выявляется мотивация студентов с нарушениями слуха в изучении английского языка, влияющая на выбор направленности и конкретного содержания их обучения; определяется возможность использования в учебном процессе начальных знаний студентов, изучавших язык до поступления в вуз.

Вопросы направленности обучения английскому языку студентов с нарушениями слуха, мотивации в приобретении ими таких знаний следует рассматривать в контексте общей проблемы социализации данного контингента лиц.

В ходе социализации индивид осваивает нормативно одобряемые образцы поведения, реализации которых ожидает от человека общество или конкретная социальная группа (И С Кон, 1978 г.). Поступив в гуманитарный вуз, глухой или слабослышащий студент во многом определил социальную группу, на которую он намерен ориентироваться. В этой социальной группе знание иностранного языка, даже на минимальном уровне, заведомо признается фактором, положительно характеризующим личность. Следует отметить, что в указанной положительной оценке направленность знания иностранного языка на профессиональную деятельность не имеет определяющего значения. Большая значимость в такой оценке будет придаваться общекультурной, повседневно-бытовой направленности, дающей возможность общения на иностранном языке.

Во второй главе представлены и проанализированы результаты констатирующего эксперимента, выявляющего субъективные оценки целей, которые могут преследовать глухие и слабослышащие студенты при изучении английского языка. Эксперимент проведен путем специальным образом организованного анкетирования с последующей обработкой полученных данных. Общее число анкетированных - 105 человек – студенты специальных групп дефектологического факультета МГПУ, поступившие в Университет в 1998 - 2003 гг.

Таблица 1

Распределение оценок приоритетности целей в изучении английского языка

Формулировка цели	Число студентов (%), присвоивших цели оценку:		
	«очень важно»	важно»	«не важно»
Следовать требованиям времени	76	24	0
Быть наравне со слышащими	24	8	68
Для успешной работы по профессии	11	53	36
Для поездок за границу	42	42	16
Для свободного владения компьютером	67	30	3
Для пользования интернетом	42	54	4

Как видно из таблицы 1, наибольшее значение студенты придают первой из сформулированных целей – «Следовать требованиям времени» Это означает, что ими отчетливо осознается значимость владения английским языком в современных условиях При этом показательно резкое смещение в отрицательную сторону оценки цели «Быть наравне со слышащими» По нашему представлению, оно указывает на наличие у данной категории лиц психологических трудностей, связанных с этим вопросом. Это лишний раз подтверждает необходимость создания условий, содействующих их интеграции в общество, в том числе обеспечивающих получение ими полноценного современного образования Весьма умеренно оценивается студентами необходимость знаний языка для профессиональной деятельности (11% оценок «очень важно» при 36% - «неважно») В то же время большое значение придается знанию языка для свободного владения компьютером и для пользования интернетом (для обеих целей более 95% положительных оценок – «очень важно» и «важно»).

Для более широкого представления о рассматриваемом вопросе в качестве дополняющего проведен эксперимент с использованием возможностей интернета На отечественном интернет-сайте для глухих и слабослышащих нами (под псевдонимом) для обсуждения была предложена тема - «зачем надо изучать английский язык» Последовала заинтересованная, яркая и обширная дискуссия пользователей сайта Ее результаты на качественном уровне отчетливо подтвердили данные, полученные в основном эксперименте.

С учетом целей дальнейшей социализации глухих и слабослышащих студентов, результатов эксперимента, а также того, что повседневно-бытовой язык большой своей частью обеспечивает и другие сферы деятельности, в работе сделан вывод о необходимости при формировании микроязыка, предлагаемого этим студентам для изучения, сосредоточить главное внимание на лексике и грамматике, наиболее употребительной в сфере повседневной деятельности Кроме того, необходимо достичь на пользовательском уровне владения компьютерной лексикой и фразеологией, а также уровня знания лексики и фразеологии, достаточного для чтения и перевода со словарем текстов по профессии.

В констатирующем эксперименте выявлялся уровень начальных знаний студентов, изучавших английский язык до поступления в вуз, определялось в какой степени можно опереться на эти знания в их дальнейшем обучении Из 105-ти анкетированных 55 студентов изучали язык до поступления в вуз, в подавляющем большинстве ими оказались слабослышащие. При проведении тестирования с использованием разработанной для этой цели серии темати-

ческих проверочных заданий у студентов, поступивших на 1-ый курс и ранее изучавших язык, проверялось активное и пассивное владение простейшей английской лексикой и грамматикой (в пределах первых трех лет школьного изучения языка)

Полученные таким образом экспериментальные данные выявили у этих студентов весьма низкий уровень начальных знаний английского языка. Так 46% испытуемых владели на пассивном уровне менее чем 40% содержащихся в тестах лексических единиц. И лишь 20% испытуемых владели активно и без ошибок в письме более 40% лексических единиц. Средний по всем испытуемым показатель пассивного владения содержащейся в тестах лексики – 47%; средний показатель активного владения – 27%

Начальные знания грамматики находились на значительно более низком уровне. 75% испытуемых не смогли правильно составить более четырех вопросительных предложений (восстановить правильный порядок слов) в десяти предъявленных тестовых комбинациях. Средний по всем испытуемым показатель успешности решения такой задачи – 29%. С успешностью выше 40% выбирали конструкцию Present Continuous, Present Simple Tense из предложенных вариантов только 32% испытуемых (пассивное владение правилами); средний показатель успешности выполнения таких заданий – 33%, средний показатель активного владения этими правилами – 22%. При проверке понимания студентами простых англоязычных текстов были получены более высокие результаты; средняя оценка – 48%

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что глухие студенты при поступлении в вуз с иностранным языком, как правило, не знакомы. Студенты, изучавшие английский язык до поступления в вуз, в большинстве случаев имеют очень ограниченные знания. Опираясь в существенной степени на эти знания в дальнейшем обучении языку невозможно. Имеющиеся знания английской грамматики отрывочны и неустойчивы, в последующем учебном процессе они должны быть усвоены заново. В то же время полученные результаты показывают, что и вне зависимости от наличия начальных знаний преподавание вести не должно – пассивные знания лексики, средний уровень понимания простых текстов следует считать значимыми. Данный факт должен быть соответствующим образом учтен в учебном процессе.

В третьей главе «Обучение студентов с нарушениями слуха английскому языку» сформулированы отправные методические положения, представлены разработанные на их основе экспериментальная программа и система проведения занятий при преподавании английского языка студентам с

поражением слуховой функции, проанализированы результаты экспериментального обучения.

Отправные методические положения определяются особенностями, которые должны быть учтены в специальном обучении студентов со слуховыми нарушениями иностранному языку. Наиболее значимы из них следующие:

- в учебном процессе необходимо возможно более широко использовать наглядность, имея в виду особую роль зрительного восприятия при нарушенном слухе;

- решающее методическое значение приобретает использование письменной формы английской речи как важнейшего средства овладения языком;

- в лексикограмматической работе главной должна стать опора на речевой англоязычный образец при одновременном освоении лексического и грамматического значений слова,

- проведение лексикограмматической работы должно быть взаимосвязано с работой над произносительной стороной и восприятием устной англоязычной речи;

- к произносительной стороне как обеспечивающей не только репродуктивное владение англоязычной речью, но и рецептивное в форме слухозрительного восприятия должно быть привлечено специальное внимание

В сравнении с обучением иностранному языку слышащих принципиально иной, более высокой, является степень индивидуализации преподавания. Этим определяется необходимость дифференцированного обучения студентов с нарушенным слухом английскому языку в подгруппах с однородными, по возможности, составами обучающихся. Условиями учебного плана допускается вести обучение одной учебной спецгруппы студентов с их разделением на две подгруппы. Сложность при таком разделении состоит в необходимости одновременного учета нескольких факторов: наличие начальных знаний языка, степень глухоты, произносительные навыки, иные речевые особенности студентов. Компромиссное решение находится благодаря тому, что в среднем указанные факторы не разнонаправлены (сходство по одному фактору, как правило, означает и сходство по другим – глухие студенты в подавляющем большинстве не обладают начальными знаниями, слабослышащие ими, как правило, обладают). Нами принято изначальное разделение студентов по наличию знаний языка, полученных до поступления в вуз. студенты, не обладающие такими знаниями, зачисляются в базовую подгруппу, другая их часть – в продвинутую. На протяжении первого семестра обучения комплектование подгрупп уточняется. По нашему опыту изначальные составы подгрупп сохраняются на 70-80%

Экспериментальная программа обучения английскому языку студентов с нарушениями слуха разработана, исходя из объема учебного времени, которое отводится для этой цели учебным планом МПГУ. Объем аудиторного учебного времени - 180 часов при протяженности обучения 2,5 года (5 семестров). Этот норматив и темп изучения языка, доступный для обучаемого контингента студентов, учитывались при определении объема учебного материала. В пределах этого объема при составлении учебного курса определен микроязык – лексикограмматическая база, подлежащая изучению студентами с нарушенным слухом. Данный вопрос рассматривается в работе в сопоставлении с тем, как он решается для слышащих студентов в действующей «Примерной программе дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей)» - далее «Примерная программа».

В третьей главе устанавливаются причины, по которым предложенная в работе программа по ряду параметров не может соответствовать требованиям «Примерной программы». По объему изучаемого языкового материала эти требования не могут быть выполнены из-за отсутствия либо очень низкого уровня школьных знаний у студентов с нарушенным слухом и из-за значительно более низкого в сравнении со слышащими допустимого темпа изучения языка. Объем лексических знаний, предусматриваемый «Примерной программой», - 2000 лексических единиц, программой для студентов с нарушенным слухом предусматривается 800-1100 лексических единиц. «Примерная программа» имеет выраженную ориентацию на профессиональную деятельность. Программа для студентов с нарушенным слухом, как показано в работе, должна быть в основном ориентирована на овладение повседневной частью языка - профессиональная часть языка изучается только в пятом, последнем семестре. Программой предусматривается овладение английским языком студентами с нарушениями слуха на уровне "Elementary English".

В соответствии с требованиями дифференцированного обучения разработанная нами программа представлена базовой программой для базовых подгрупп и ее вариантом для продвинутых подгрупп. Вариант программы для продвинутых подгрупп отличается большим объемом лексики, углубленным изучением тем базовой программы, наличием дополнительных тем, предлагаемых для изучения.

Методическими источниками, использованными при работе со студентами над произносительной стороной и восприятием устной английской речи, послужили известные разработки в области обучения воспроизведению и восприятию устной речи при нарушенном слухе (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.П. Кузьмичева, Э.В. Миронова, Е.З. Яхнина и др.) в сочетании с методика-

ми обучения английскому произношению (В А Васильев, А Л Трахтеров и др.). Эффективность данной работы в значительной степени зависит от опоры на имеющиеся у студентов навыки, сложившиеся при овладении ими устной речью на родном языке. С учетом важности овладения произносительной стороной, в том числе и для слухозрительного восприятия устной речи, специальное внимание уделялось постановке и отработке наиболее сложных для освоения гласных и согласных английских звуков. Работа над воспроизведением и восприятием устной английской речи велась на протяжении всего курса обучения.

Общая последовательность овладения языковым материалом студентами со слуховыми нарушениями не является специфичной для данной категории студентов. Специфика проявляется в способах проведения самих занятий, в их построении, в методах подачи учебного материала, в специальных приемах, обеспечивающих его усвоение.

В соответствии с отправными методическими положениями лексико-грамматическая работа осуществлялась во взаимосвязи с работой над произносительной стороной и восприятием английской речи. Обязательным условием было использование на занятиях индивидуальных слуховых аппаратов. Новый языковой материал в устной форме вводился одновременно с письменной и транскрибированной его формами. Письменная форма использовалась для поддержки диалогической и монологической речи, воспроизводимой студентами в учебных целях. Раскрытие лексического значения слов осуществлялось в неразрывной связи с их грамматическими значениями с опорой на изучаемые англоязычные грамматические модели, словосочетания, контексты. При работе над грамматическими моделями в качестве опорного и вспомогательно-аналитического материала активно использовались наглядные графические представления в виде наборов схем, сравнительных таблиц и т.п. Широко применялись диалоги, полилоги, ролевые игры, имевшие целью коммуникативное усвоение языка, отработку произношения, развитие слухозрительного восприятия англоязычной речи. Общая схема проведения занятий со студентами продемонстрирована в третьей главе на основе описания хода занятия по овладению характерной грамматической моделью. На конкретных примерах показаны различные формы работы со студентами, использовавшиеся на разных этапах обучения.

Количественная оценка результатов обучения осуществлялась с применением специально разработанных для этой цели проверочных заданий (тестов) и проводилась на двух этапах обучения – в конце второго семестра и перед завершением полного курса обучения.

У студентов, имевших при поступлении начальные знания, в конце первого курса оценивалась степень усвоения ими грамматических закономерностей, владение которыми определялось в констатирующем эксперименте. В частности, наиболее трудное из заданий, которое требовало самостоятельного образования и употребления глагольных конструкций во временах Present Continuous и Present Simple Tense, 70% этих студентов выполнили на уровне успешности более 60%, в констатирующем эксперименте такой результат по этому тесту давали лишь 3% студентов. Средняя оценка успешности его выполнения студентами, оканчивающими первый курс - 76%, в констатирующем эксперименте она составляла 22%. Данные по этому грамматическому заданию в сопоставлении с более простым заданием, требующим восстановить правильный порядок слов в предложении, представлены на диаграмме 1.

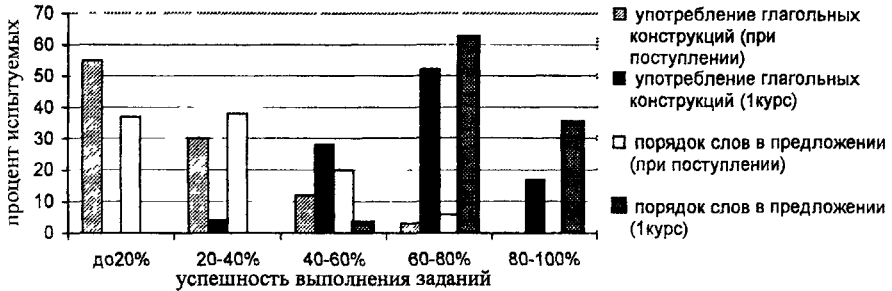


Диаграмма 1 Грамматические знания в начале и в конце 1-го курса у студентов, обучавшихся языку до поступления в вуз.

Интерес представляет сравнение количественных результатов в базовых и продвинутых подгруппах. К концу обучения проводилась оценка активного и пассивного владения лексикой по тестам, учитывающим объемы ее изучения в базовых и продвинутых подгруппах. Успешность выполнения тестов в подгруппах отличалась весьма незначительно. Средние оценки успешности прямого перевода слов с английского на русский в базовых и продвинутых подгруппах составили соответственно 76% и 73%, при переводе с русского на английский 67% и 65%. Значимой можно считать разницу при переводе с русского на английский без ошибок в правописании, причем в продвинутых подгруппах средние результаты оказались ниже результатов в базовых - соответственно 54% и 61%.

Основной состав студентов в базовых подгруппах - глухие, в продвинутых – слабослышащие. Было естественным ожидать более высокого результата в продвинутых подгруппах по отношению к базовым в овладении грамматикой (объемы изучаемого грамматического материала одинаковы). Однако этого не произошло – по наиболее сложному грамматическому тесту средние оценки успешности в продвинутых и базовых подгруппах соответственно 67% и 69%, по наиболее простому 80% и 81%. Такой результат может объясняться тем, что при отсутствии слуховой опоры глухие в большей степени, чем слабослышащие в процессе освоения родного языка овладевают умениями конструктивного, осознанного изучения правил языка, овладения его грамматическими моделями. Последнее подтверждается нашими непосредственными наблюдениями в ходе учебного процесса. Аналогичным образом может быть объяснено и то, что глухие лучше, чем слабослышащие овладевают англоязычным правописанием, их внимание к письменному образу слова заметно превосходит слабослышащих; сказывается различие их опыта освоения родного языка.

При качественном рассмотрении было очевидным, что устная речь - произносительные и интонационные навыки, восприятие устной англоязычной речи - у студентов продвинутых подгрупп в результате обучения оказывается более развитой, чем у студентов базовых подгрупп.

Грамматических ошибок в англоязычном письме, имеющих специфический характер, причиной которых была бы слуховая недостаточность, нами не выявлено. В то же время у глухих студентов в процессе обучения мы наблюдали характерные ошибки перевода на русский язык англоязычных конструкций. Эти ошибки скорее всего являются результатом проявляющихся особенностей владения родной речью, недостаточно развитым чувством родного языка. В третьей главе приводится серия соответствующих примеров. В большом числе случаев это калькирующий перевод с сохранением закреплённого в английском языке порядка слов; калькирующий перевод английской лексики без подбора естественных для контекста, близких по значению русских слов; буквальный перевод с английского глагольных конструкций в Present Perfect с сохранением причастного оборота, неадекватного построению русской фразы. При описании на английском языке картинок встречались грамматически правильно оформленные фразы, но содержащие точно переведенные замещения, характерные для родной речи лиц с нарушенным слухом, например, замещение названия предмета на название материала.

По окончании полного курса обучения студенты с нарушениями слуха сдавали экзамен по дисциплине – английский язык. Результаты экзаменов показали, что глухие и слабослышащие студенты достаточно свободно опе-

рируют лексикограмматическим материалом, изученным по предложенной программе, демонстрируют осознанное чтение, успешно переводят средние по сложности англоязычные тексты по специальности, воспринимают обращенные к ним внятно произнесенные фразы, содержащие изученную лексику. Их англоязычная устная речь доступна для понимания, имеет приближенную англоязычную интонацию.

В «Заключении» диссертации подводятся итоги исследования, формулируются выводы.

В работе установлен специфический характер преемственности, свойственный процессу обучения иностранному языку студентов с нарушенным слухом по отношению к процессу их обучения родному языку. Вследствие этой преемственности, с одной стороны, методы и приемы, применяемые при обучении глухих и слабослышащих родному языку, могут быть эффективно перенесены на обучение иностранному языку. С другой стороны, ранее приобретенные в условиях специального обучения умения и навыки студентов целенаправленно овладевать родным языком, перенесенные ими на изучение иностранного языка, позволяют существенно повысить эффективность их обучения.

Сравнительным анализом научных данных и принципов, лежащих в основе обучения речи глухих и слабослышащих и обучения слышащих иностранному языку, выявлены особенности, которые должны быть учтены при специальном обучении иностранному языку глухих и слабослышащих студентов. На этой основе определены отправные методические положения, реализованные при экспериментальном обучении студентов со слуховыми нарушениями английскому языку.

На основании данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, установлено следующее:

- Глухие и слабослышащие студенты проявляют высокую заинтересованность в овладении английским языком. В соответствии с данными, полученными относительно приоритетности целей, преследуемых студентами в изучении языка, наибольшее внимание при обучении должно быть направлено на возможно более широкий охват лексики повседневно-бытового характера. В рамках изучения языкового материала, связанного с профессиональной деятельностью, должно быть отведено место компьютерной лексике, в частности, связанной с обращением к интернету.

- Значительная часть студентов (47% от общего состава) какими-либо знаниями иностранного языка при поступлении в вуз не обладают. Исходный уровень знаний студентов, изучавших язык в довузовский период, оценива-

ется как низкий. Уровень владения грамматическими знаниями значительно ниже уровня знаний лексики. Тем не менее, из анализа данных, полученных в эксперименте, следует вывод о необходимости учета ранее полученных студентами знаний, однако из-за их неустойчивости опираться на них в последующем учебном процессе можно лишь в ограниченной степени.

В ходе методической работы и экспериментального обучения глухих и слабослышащих студентов английскому языку получены следующие результаты.

- Установлена необходимость дифференцированного обучения студентов с нарушениями слуха английскому языку, предложенный подход с разделением студентов по подгруппам двух видов обеспечивает достаточную для такого обучения однородность составов формируемых подгрупп.

- С учетом объема учебного времени, темпа овладения английским языком, доступного для данного контингента студентов, выявленных приоритетов в его изучении предложены базовый и дополнительный варианты программы начального курса английского языка, отвечающие требованиям дифференцированного обучения студентов с нарушениями слуха в подгруппах разного вида.

- Для преподавания студентам со слуховыми нарушениями начального курса английского языка разработана система проведения занятий, при реализации которой лексикограмматическая работа ведется во взаимосвязи с работой над восприятием и воспроизведением устной английской речи.

- Количественный анализ лексикограмматических знаний, полученных студентами при экспериментальном обучении, подтверждает его эффективность. На основе качественного анализа процесса усвоения студентами английского языка, анализа их ошибок выявлены специфические закономерности и характерные различия в овладении им глухими и слабослышащими студентами.

Из результатов контрольных тестов и экзаменов, проводившихся в конце каждого полного курса обучения, следует вывод об успешности овладения студентами знаниями и умениями, предусмотренными предложенной программой обучения английскому языку.

Таким образом, в диссертационной работе решены поставленные задачи, реализована цель исследования.

Наиболее существенные результаты, полученные автором состоят в следующем: определена методическая база специального обучения английскому языку глухих и слабослышащих студентов; установлена необходимость дифференцированного обучения студентов со слуховыми нарушениями англ-

лийскому языку, предложен подход к реализации такого обучения; разработана программа обучения английскому языку в вариантах, отвечающих требованию дифференцированного обучения студентов; экспериментально доказана возможность успешного овладения студентами с нарушенным слухом английским языком в пределах разработанного начального курса.

Представленные научно-практические результаты подтверждают правильность гипотезы, положенной в основу исследования, и правомерность вынесенных на защиту положений

Перспектива исследования состоит в дальнейшей разработке вопросов, связанных с различными сторонами обучения иностранному языку незлышащих студентов. Среди них вопросы развития речевого слуха при изучении иностранного языка, совершенствования лексикограмматической работы за счет повышения роли самостоятельной письменной речи, привлечения компьютерных технологий обучения, перехода к более высокому, по отношению к начальному, уровню овладения языком

Основные материалы исследования отражены в следующих публикациях

1 Набокова Л А Обучение английскому языку слабослышащих учащихся младших классов // Сборник материалов по итогам научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в области гуманитарных и естественных наук в 1997-1999 гг – М, 1999 - С 175-177.

2 Набокова Л А Курс английского языка в системе высшего гуманитарного образования лиц с нарушениями слуха в МПГУ // Вопросы теории и практики сурдопедагогики - М., 2001. - Вып 2 - С 61-64

3 Набокова Л А English для слабослышащих студентов // Высшее образование в России - 2004. - № 1 - С. 118 –121

4 Набокова Л А О приобретенных навыках освоения родного языка в обучении студентов с нарушениями слуха иностранному языку // Научные труды Московского педагогического государственного университета Серия гуманитарные науки - М 2004 - С 270-273

5 Набокова Л А Специфика обучения английскому языку глухих и слабослышащих студентов // Реализация программы модернизации непрерывного педагогического образования при подготовке специалистов дефектологического профиля для дошкольных учреждений России - М, 2005 - С 199-206

Принято к исполнению 31/08/2005
Исполнено 01/09/2005

Заказ № 1002
Гираж 110 экз

ООО «11-й ФОРМАТ» ИНН 7726330900
Москва, Варшавское ш., 36
(095) 975-78-56
(095) 747-64-70
www.autoreferat.ru