

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

На современном этапе развития образования одной из актуальных является проблема изучения и формирования текстовой компетенции обучающихся. Это связано тем, что текстовая компетенция относится к разряду метапредметных, не только рассматривается как необходимое условие успешного освоения содержания различных дисциплин на уровне общего среднего образования, но и приобретает статус профессиональной, поскольку основной формой представления знаний сегодня выступают тексты [2, 3, 4, 9].

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что формирование текстовой компетентности осуществляется в период школьного детства поэтапно под влиянием целенаправленного обучения [7, 11, 14, 15]. Важной предпосылкой ее становления является последовательное овладение ребенком механизмами текстовой деятельности, стратегиями их реализации и умением использовать данные стратегии с учетом коммуникативной ситуации [1, 6, 14, 15, 16]. При этом исследователи акцентируют внимание на том, что на момент начала школьного обучения механизмы текстовой деятельности находятся в зачаточном состоянии, а полноценное формирование текстовой компетентности осуществляется лишь к 16 годам [4, 7, 9, 13].

Эффективное формирование последней возможно только при условии понимания сущности данного образования и его структурных компонентов.

Текстовая компетенция, по мнению Н. С. Болотновой, – «важнейший показатель коммуникативной культуры личности, заключающийся в умении эффективно общаться на основе текста» [1, с. 671]. Как отмечает О. Е. Грибова, текстовую компетенцию следует отнести к категории базовых, определяющих успешность выполнения любой учебной деятельности [4].

Существуют различные подходы к рассмотрению понятия «текстовая компетенция». При этом большинство ученых указывают на ее интегративный характер, трудность дифференциации от других компетенций, определяющих уровень овладения языком.

А. В. Свиридова характеризует текстовую компетенцию, с одной стороны, как результат «межпредметной интеграции», аккумулирующий языковую, стилистическую и лингвокультурную компетенции, а с другой – как базу развития коммуникативных умений [16]. Интегративный характер текстовой компетенции подчеркивает и Н. Ш. Сайфутдинова, указывая на то, что она понимается в широком смысле «...как совокупность знаний, умений и навыков в области восприятия и создания текста, в узком – как совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных средств, позволяющая производить текстовые действия в соответствии с логикой и особенностями текстовой деятельности» [15, с. 19]. В работах М. Я. Дымарского языковая и текстовая компетенции четко дифференцируются: первая выступает составляющим компонентом второй, является совокупностью знаний и навыков, обеспечивающих продуцирование текстов [6].

Н. С. Болотнова рассматривает текстовую компетенцию в двух взаимосвязанных аспектах: «во-первых, как комплекс знаний о тексте как форме коммуникации (его системно-структурной организации, смысловом развертывании, прагматике, стилистических и жанровых особенностях, теме и идее, ориентации на определенного адресата, воплощении конкретных целей и задач общения) и, во-вторых, как набор опирающихся на эти знания навыков и умений личности осуществлять текстовую деятельность (создавать тексты и понимать их на основе смысловой интерпретации) [1, с. 672].

По определению О.Е. Грибовой, текстовая компетенция – это «набор средств, действий, правил, реализующихся в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования с одного

уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных» [4, с. 61]. Т.В. Кошечкина отмечает, что таковая «... представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, способов текстовой деятельности, необходимых для качественной продуктивной её реализации» [9, с.33].

По-разному выделяются учеными и структурные компоненты текстовой компетенции. Так, М. Я. Дымарский предлагает трехкомпонентную структуру текстовой компетенции, связанную с разными группами текстовых умений, а именно:

- адекватно оценивать объем предполагаемой темы, делить текст на части, устанавливая их иерархию;
- обеспечивать связность текста, используя различные средства связи компонентов (универсальные и специфические);
- создавать целостный текст, используя жанрово-стилистические и языковые средства [6, с. 233].

А. В. Свиридова к основным структурным частям текстовой компетенции относит владение основными текстологическими понятиями, схемами анализа текстов и законами создания собственных текстов [16].

И. В. Салосина в структуре текстовой компетенции выделяет пять компонентов: образующую компетенцию, компетенции восприятия, понимания, интерпретации и воспроизведения текста. При этом исследователь акцентирует внимание на том, что «составляющие данной модели коррелируют с видами текстовой деятельности» [14, с. 55]. По утверждению ученого, текстовая компетентность обеспечивает продуктивность текстовой деятельности, что «дает нам право утверждать об одновременности процессов выполнения текстовой деятельности и формирования текстовой компетенции» [14, с. 57].

Во многих исследованиях данное понятие позиционируется как совокупность знаний, умений и навыков, на которых базируется восприятие и продуцирование текстов разных типов. В связи с этим важным, на наш

взгляд, является изучение текста, который, с одной стороны, выступает основным средством формирования текстовой компетенции, а, с другой – и ее продуктом. В современных психолингвистических исследованиях проводится многоаспектное изучение текста: анализируется его статус, свойства, внешняя и внутренняя структура, а также смысловая организация. Мысль о том, что в процессе коммуникации языковая система реализуется в текстах, прослеживается в работах ряда ученых [2, 3, 5, 7, 11].

Текст характеризуется исследователями как единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединённые законченные смысловые отрезки [2, 3, 7, 11]. В научных трудах Н.И. Жинкина он рассматривается как самостоятельная лингвистическая и психологическая единица, как многоуровневое, иерархически организованное целое, скреплённое иерархией предикатов, которое имеет два плана: план содержания (внутренний, мыслительный план) и план выражения (внешний, языковой уровень) [7, с. 255].

К основным качественным характеристикам текстовых единиц А. А. Леонтьев относит цельность и связность, дифференцируя эти понятия. Цельность ученый определяет как психологическую категорию, заключающуюся в намерении говорящего реализовать задуманное по четкому, последовательному, продуманному плану (планируется как весь рассказ, так и составляющие его части). Проблема цельности, по мнению А.А. Леонтьева, тесно связана с вопросами адекватного восприятия и понимания сообщения. Вторая категория – связность – характеризует внешний план и проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотносительности предложений по длительности звучания. Именно структурная связность (когезия) и содержательная цельность (целостность, когерентность) являются постоянными категориальными признаками, отличающими текст от речевых отрезков, не относящихся к тексту [11].

Современное понимание текста как речевой единицы позволяет исследователям говорить о тексте как о высшей единице обучения. Так, О. Е. Грибова отмечает, что «в процессе освоения языковой системой дети, овладевая различными уровнями языковых единиц: фонемами, лексикой, грамматикой, – подходят к овладению текстом уже в школьном возрасте. Именно овладение текстом оказывается тем моментом, который позволяет языковой личности строить свое общение адекватно замыслу и социальной среде» [4, с. 56]. По утверждению М. А. Гвенцадзе, степень владения разными типами текстов определяет степень владения языком: «чем больше типов текста может продуцировать, понять и использовать говорящий на том или ином языке, тем шире диапазон его речевой деятельности, то есть тем к большему количеству типичных речевых актов он может подключиться как участник коммуникации» [3, с. 7]. Таким образом, текст синтезирует и языковые, и речевые характеристики, является единицей языка и формируется как продукт речевой деятельности.

Овладение текстовой компетенцией осуществляется через освоение текстовых умений, выступающих, по мнению исследователей, одной из значимых составляющих общеучебных умений [1, 4, 14, 15]. В исследовании Н.Ш. Сайфутдиновой выделяется три группы текстовых умений: текстовосприятия, текстовоспроизведения и текстообразования [15, с. 4].

Т.А. Ладыженская относит к группе текстовых следующие умения:

- раскрывать тему высказывания;
- раскрывать основную мысль высказывания;
- собирать материал к высказыванию;
- систематизировать собранный к высказыванию материал;
- совершенствовать написанное;
- строить высказывание в определенной композиционной форме;
- выражать свои мысли правильно, точно, ясно и по возможности ярко [10].

М.С. Соловейчик выделяет три группы умений, необходимых для создания собственных текстов:

1) связанные с планированием содержания высказывания (умение осознавать тему высказывания и его основную мысль, умение намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, содержание каждой части);

2) обеспечивающие реализацию плана;

3) позволяющие контролировать и совершенствовать речь [17].

О.Е. Грибова в своих работах делает особый акцент на важности проблемы формирования текстовой компетенции в аспекте понимания содержания текстов различных жанров в разных условиях восприятия. На это же указывают и другие исследователи, отмечая, что понимание текста выступает одним из значимых критериев оценки образовательных достижений учащихся [8; 9; 15]. Таким образом, компонент понимания является диагностическим для определения уровня текстовой компетентности человека.

Вышеперечисленные подходы к определению структуры текстовой компетентности, по нашему мнению, отражают преимущественно процессуальный подход к ее формированию, акцент на формировании составляющих механизм текстовой деятельности компонентов.

На наш взгляд, к числу компонентов текстовой компетенции следует также отнести мотивационный. Целесообразность его включения нами в структуру данной компетенции обусловлена тем, что мотивация признана в психолого-педагогических исследованиях одним из важнейших критериев эффективности овладения любой деятельностью.

В работах А.К. Марковой смысл учения определяется как внутреннее субъективное отношение школьника к учебному процессу, осмысление содержания образования через призму личного опыта, возможности практического использования в жизни [12]. Это послужило основанием для выделения нами еще одного компонента текстовой компетенции – социопрагматического, предполагающего наличие потребности и

способности реализовывать текстовые умения в собственной социальной практике.

Анализ и обобщение данных лингвистических и психолого-педагогических исследований позволил нам уточнить структуру текстовой компетенции учащихся, которая включает три компонента:

- мотивационный;
- деятельностно-процессуальный;
- социопрагматический.

Мотивационный компонент текстовой компетентности предполагает наличие у учащегося интереса к текстовой деятельности и потребности в ее осуществлении.

Деятельностно-процессуальный компонент является комплексным образованием и включает 4 составляющих: рецептивную, интерпретационно-смысловую, репродуктивную и продуктивную.

Рецептивная составляющая деятельностно-процессуального компонента означает восприятие текста как целостной структуры на основе слушания или чтения и характеризует переход с акустического или графического кода на код внутренней речи. Таким образом, качественное восприятие обеспечивается четкими слуховыми или зрительными дифференцировками (распознаванием) с последующим синтезом последовательности звуков или букв в слова и сличением с информацией, хранящейся в памяти человека. Нарушение компонента восприятия напрямую обуславливает качество других составляющих.

Интерпретационно-смысловая составляющая отражает результат смысловой обработки содержания текста слушателем или читателем, способность ученика определять основные компоненты текста и устанавливать их взаимосвязь. Понимание текста тесно связано с интерпретацией, предполагающей наличие так называемых «фоновых» знаний и включающей формирование собственной позиции (проекции) человека, воспринимающего текст. По мнению Т. М. Дридзе, адекватная

интерпретация возможна только в том случае, если основная идея текста истолкована адекватно замыслу автора [5].

Репродуктивная и продуктивная составляющие – это два иерархически разных уровня продуцирования текста, характеризующиеся разной степенью самостоятельности при его создании.

Социопрагматический компонент текстовой компетентности отражает способность реализовывать текстовые умения в собственной социальной практике.

Таким образом, текстовая компетенция включает три взаимосвязанных компонента, обуславливающих качество ее формирования.

Особую актуальность на современном этапе приобретает проблема формирования текстовой компетенции учащихся с особенностями психофизического развития, в том числе и учащихся с нарушением слуха. Острота этой проблемы связана с постепенным переходом к инклюзивному образованию, одним из важнейших принципов которого выступает единство содержания образования для всех обучающихся. Этим, в свою очередь, определяется необходимость поиска путей и средств, обеспечивающих эффективность и качество образования детей с нарушением слуха в условиях обучения в учреждении образования общего типа.

Специфика формирования текстовой компетенции учащихся с нарушением слуха обусловлена, в первую очередь, особенностями их слухоречевого и познавательного развития. Как уже было отмечено, одной из составляющих деятельностно-процессуального компонента текстовой компетенции выступает рецептивная. Возможности слухового восприятия текстовой информации у учащихся с нарушением слуха ограничены, что может быть выражено в разной мере и зависит как от степени потери слуха, так и от используемого средства слухопротезирования. В исследованиях Л.П. Назаровой указывается: наиболее типичными ошибками восприятия текстов слабослышащими учащимися являются пропуски отдельных слов в предложениях и части предложений, искаженное восприятие речевого

материала из-за невозможности точной слуховой дифференциации [13], и это влияет на понимание смысла текстовой информации [8]. Особенности восприятия речи на слух обуславливают и своеобразие собственной речи учащихся, что проявляется при овладении как структурным, так и функциональным уровнями языка.

Как установлено специальными психолого-педагогическими исследованиями, даже в условиях полной реализации коммуникативной системы обучения языку речевое развитие учащихся с нарушением слуха при переходе на II ступень общего среднего образования характеризуется определенным своеобразием. Отмечаются следующие особенности овладения ими текстовыми умениями: невозможность выделить основную мысль и раскрыть тему текста, искажение фактического содержания, нарушение логики изложения и связи между основными элементами, скудность и своеобразное использование лексических и грамматических средств при создании репродуктивных и продуктивных высказываний, наличие большого количества речевых и грамматических ошибок [8, 13].

Таким образом, анализ данных специальных психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о наличии особенностей в овладении компонентами текстовой компетенцией учащимися с нарушением слуха. Это предопределяет необходимость поиска методических подходов, обеспечивающих эффективное формирование компонентов текстовой компетенции учащихся в условиях слуховой депривации на II ступени общего среднего образования.

Литература:

1. Болотнова, Н. С. Эффективное речевое общение (Базовые компетенции) / Н. С. Болотнова: Словарь-справочник. Электронное издание Сибирский федеральный университет / под ред. А.П. Сквородникова. – Красноярск, 2014. – С. 671 – 672.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 5-е изд. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.

3. Гвенцадзе, М. А. Прагматические аспекты классификации и структурирования текста: автореф. дис. д-ра филос. наук: 10.02.19 / М. А. Гвенцадзе; Тбилиси, 1986. – 49 с.
4. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О. Е. Грибова. – М. : Ленанд, 2014. – 320 с.
5. Дридзе, Т. М. Смысловое восприятие речевого сообщения / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1979. – 172 с.
6. Дымарский, М. Я. Проблемы русского текстообразования: сверхфразовый уровень организации художественного текста: дис. д-ра филол. наук: 10.02.01 / М. Я. Дымарский; СПб, 1999. – 479 с.
7. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин // Психолингвистика : Избранные труды / Составление и предисловие К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2009. – С.221–287.
8. Зикеев, А. Г. Понимание и воспроизведение связного текста слабослышащими учащимися старших классов / А. Г. Зикеев // Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися // Р. М. Боскис [и др.]; под ред Р. М. Боскис, К. Г. Коровина / НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1981. – С. 40 – 65.
9. Кошечкина, Т. В. Формирование текстовой компетенции у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Кошечкина. – М., 2008. – 169 с.
10. Ладыженская, Т. А. Обучение устной и письменной речи (связная речь) / Т. А. Ладыженская // Методика преподавания русского языка в школе: учебник / М.Т. Баранов; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 278 – 292.
11. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1974. – 312 с.
12. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

13. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся / Л. П. Назарова. – СПб. : Лен. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2001. – 124 с.
14. Салосина, И. В. Текстовая компетенция: от восприятия к интерпретации / И. В. Салосина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Выпуск 10 (73). Серия: Психология. – 2007. – С. 55 – 59.
15. Сайфутдинова, Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным наукам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Ш. Сайфутдинова. – Сочи, 2000. – 156 с.
16. Свиридова, А. В. Текстовая компетенция – основная цель обучения русскому языку (к проблеме воплощения в учебный процесс новых ФГОС) / А. В. Свиридова // Вестник ЧГПУ. – 2012. – №1. – С. 173 – 178.
17. Соловейчик, М. С. Об основных направлениях работы по развитию речи младших школьников / М. С. Соловейчик // Развитие речи младших школьников : Изучение детской речи и методика развития речи: сб. науч. тр. / Сарат. гос. пед. ин-т им. К. А. Федина; отв. ред. А. П. Сдобнова. – Саратов: СГПИ, 1992. – С. 3 – 12.