



Социальное развитие и
адаптация в обществе
лиц с психофизическими
нарушениями

Коллективная монография

УДК 376.2

ББК 74.5

С 69

Авторы:

И. М. Бобла (разд. 8.2), **О. Ф. Валькович** (гл.3), **Д. Н. Забелич** (разд. 9.3),
И. И. Захаревич (разд. 8.2), **Е. М. Калинина** (разд. 8.1), **И. В. Ковалец** (гл. 7),
О. С. Колесникова (разд. 4.1, 4.3–4.6), **А. Н. Коноплева** (гл. 1), **О. П. Коляда**
(гл. 5), **Н. В. Крюковская** (разд. 4.2), **А. И. Левко** (разд. 2.1.), **Т. Л. Лещинская**
(введение, гл. 1, заключение), **Т. В. Лисовская** (разд. 9.1), **Г. А. Лопухов**
(разд. 2.2), **Т. Б. Пивоварчик** (разд. 9.2), **Л. В. Таболина** (разд. 8.3–8.4),
С. Н. Феклистова (гл. 5), **В. Ч. Хвойницкая** (разд. 8.5–8.7), **О. С. Хруль** (гл. 6).

Рецензенты:

В. Б. Пархомович, кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии ГУО «Академия последипломного образования»
Министерства образования Республики Беларусь;

И. А. Кузнецова, директор Центра коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации № 2 Фрунзенского района г. Минска.

Научная редакция:

Алла Николаевна Коноплева, кандидат педагогических наук, доцент;;
Татьяна Лаврентьевна Лещинская, кандидат педагогических наук, доцент.

С 69 Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями. –
Гродно: «ЮрСаПринт», 2018. – 326 с.

ISBN 978-985-7134-51-9.

Коллективная монография содержит изложение научно-теоретических и практических материалов по проблемам социального развития и адаптации в обществе лиц следующих категорий: с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития (трудностями в обучении), нарушением слуха, нарушениями зрения, аутистическими нарушениями, интеллектуальной недостаточностью, тяжелыми множественными нарушениями.

Предлагаемые материалы основываются на результатах научных исследований и богатых эмпирических данных, почерпнутых в процессе изучения и анализа педагогической действительности в нашей стране. В монографии излагаются теоретические материалы: парадигмы, концепции, структурно-логические схемы, модели. Монография содержит практические материалы: программы, методические рекомендации, дидактические сценарии, конспекты занятий, анкеты по проблемам социального развития, социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с особенностями психофизического развития.

Монография имеет объяснительно-прогностический характер и предназначена для ученых, магистрантов, аспирантов, докторантов, преподавателей и студентов педагогических специальностей, педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования.

УДК 376.2

ББК 74.5

ISBN 978-985-7134-51-9

© Оформление. ООО «ЮрСаПринт», 2018

ГЛАВА 5. СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

С. Н. Феклистова, О. П. Коляда

5.1. Текстовая компетентность как средство социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с нарушением слуха: сущность, структура, особенности формирования

Приоритетом современной системы образования детей с нарушением слуха выступает создание таких условий обучения и его результатов, которые обеспечат успешную социальную адаптацию, возможность максимально свободного выбора будущей профессии и последующего трудоустройства. В последние два десятилетия произошли существенные изменения в области медицинской и технической реабилитации лиц с нарушением слуха, обуславливающие принципиально иные потенциальные возможности данной категории детей. Так, в Республике Беларусь внедрен аудиологический скрининг новорожденных (2008 г.), что позволяет своевременно выявить врожденные нарушения слуха, реализуется программа раннего (с трех месяцев жизни) слухопротезирования детей, используются средства слухопротезирования нового поколения (высокотехнологичные слуховые аппараты и кохлеарные импланты). Благодаря этим мерам создаются благоприятные условия для развития функционального слуха неслышащих и слабослышащих детей, который, как известно, выступает базой для реализации естественного пути овладения речью. Организация грамотной коррекционно-педагогической работы по развитию речи детей с нарушением слуха обеспечивает реальные возможности безбарьерной интеграции в общество.

Ведущей тенденцией мирового развития сегодня выступает переход к информационному обществу, которое характеризуется существенным ростом информационных ресурсов, усилением информационного сектора в экономике всех стран. Информатизация охватывает все сферы социальной

жизни человека, интенсифицируется информационное взаимодействие людей. Это обуславливает изменение требований к осуществлению профессиональной деятельности во всех сферах, а, следовательно, к качеству подготовки на уровне общего среднего образования.

Основным носителем информации, как известно, выступают тексты. Одной из ключевых образовательных компетенций сегодня становится текстовая, которая не только относится к разряду метапредметных (необходимых для успешного освоения содержания образования на всех уровнях), но и приобретает статус базовой профессиональной [2, 11, 15]. Усиливаются требования к уровню сформированности у специалистов всех профилей умений извлекать информацию из разных источников, аналитически обрабатывать, эффективно ее использовать, представлять в доступном виде. Развитая текстовая компетентность выступает необходимым условием ежедневного эффективного функционирования современного человека в мире текстов (электронных, печатных, устных).

Актуальность проблемы обуславливает необходимость определения сущности и структуры текстовой компетентности. Сравнительный анализ психолого-педагогических и лингвистических исследований свидетельствует о различных подходах к определению понятия «текстовая компетентность». С одной стороны, текстовая компетентность трактуется как система знаний о тексте, его структурных и организационных особенностях (системно-структурной организации, смысловом развертывании, прагматике, стилистических и жанровых особенностях, теме, ориентации на конкретного адресата, воплощении конкретных целей и задач общения) [2, 4]. С другой стороны, текстовая компетентность рассматривается в контексте текстовой деятельности и характеризуется как совокупность знаний, умений и навыков в области восприятия и продуцирования текста, владение способами текстовой деятельности [5].

В работах А. В. Хуторского особый акцент сделан на деятельностном характере любой компетентности, а также обязательном выделении в ее

структуре компетентностного опыта. В соответствии со структурой деятельности А. Н. Леонтьева, системной моделью компетентности А. В. Хуторского и Л. Н. Хуторской, а также с учетом особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха нами были определены сущность и структурные компоненты текстовой компетентности учащихся данной категории [13, 17].

Текстовая компетентность рассматривается нами как личностно-осмысленный опыт осуществления текстовой деятельности и готовность к реализации, реконструированию и развитию этого опыта в самостоятельной речевой практике. Структура текстовой компетентности включает три компонента: мотивационный, деятельностно-процессуальный и социопрагматический.

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

Деятельностно-процессуальный компонент является комплексным образованием и включает четыре составляющих: рецептивную, интерпретационно-смысловую, репродуктивную и продуктивную. Рецептивная составляющая предполагает восприятие текста как целостной структуры на основе слушания или чтения и характеризует переход с акустического или графического кода на код внутренней речи. Интерпретационно-смысловая составляющая отражает результат смысловой обработки содержания текста слушателем или читателем. Репродуктивная и продуктивная составляющие представляют собой два иерархически разных уровня продуцирования текста, характеризующихся разной степенью самостоятельности при его создании.

Социопрагматический компонент текстовой компетентности отражает способность реализовывать текстовую деятельность в собственной социальной практике на основе интеграции имеющегося опыта с учетом реальных контекстуальных задач и адресного общения.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что даже у детей с типичным развитием формирование и развитие текстовой компетентности осуществляется под влиянием целенаправленного обучения в период школьного детства. Важной предпосылкой ее становления является последовательное овладение ребенком механизмами текстовой деятельности, стратегиями их реализации и умением использовать данные стратегии с учетом коммуникативной ситуации [2, 5]. Исследователи акцентируют внимание на том, что на момент начала школьного обучения механизмы текстовой деятельности находятся в стартовом состоянии, а полноценное формирование текстовой компетентности осуществляется лишь к 16 годам [6, 11].

Речевое развитие детей с нарушением слуха, как известно, осуществляется в особых условиях. Из-за недостаточно дифференцированного, точного, адекватного восприятия речевой информации нарушается точность и полнота ее усвоения и понимания, точность отбора и использования речевых средств в самостоятельных высказываниях. Ограниченная возможность восприятия на слух речевой информации и, следовательно, формирование недостаточно дифференцированных акустических образов речевых единиц приводят к нарушению развития всех уровней языковой системы: фонетического, лексико-грамматического, прагматического. Отмечается противоречие между наличием мотивации к овладению текстовыми умениями и их реальным состоянием у детей с нарушением слуха.

Как показали результаты нашего исследования, отмечается качественное своеобразие в овладении всеми компонентами текстовой компетентности учащимися с нарушением слуха:

- снижение уровня познавательной активности: превалирование низкого уровня у слабослышащих пятиклассников и умеренного уровня у слабослышащих девятиклассников;

- преобладание познавательной направленности мотивов текстовой деятельности у слабослышащих учащихся 5 и 9 классов;
- недостаточно точная слуховая дифференциация речевого материала текста: преимущественно ошибочное восприятие (восприятие на уровнях отдельных слов, части предложения, части текста);
- недостаточно полное и точное понимание содержания текста: преобладание понимания на уровне предложения;
- снижение уровня репродуктивных связных высказываний: нарушение цельности (искажение смысла при воспроизведении) и связности (тенденция к фрагментарности текста, пропуск отдельных смысловых звеньев), выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены; аграмматизмы;
- значительное отставание в овладении продуктивными связными высказываниями: нарушение цельности (искажение и отсутствие смысла связного высказывания) и связности (невозможность построения связного текста или тенденция к фрагментарности), выраженная ограниченность словарного запаса, множественные аграмматизмы;
- неумение осуществлять перенос сформированного на коррекционных занятиях опыта текстовой деятельности в самостоятельную речевую практику в ситуациях повседневного общения.

На основе результатов эмпирического исследования нами выделены и охарактеризованы три уровня текстовой компетентности слабослышащих учащихся на второй ступени общего среднего образования.

I уровень – высокий: адекватное восприятие текста на слух (иногда – с единичными «слуховыми ошибками»); понимание связных высказываний на уровне смыслового синтаксического целого; воспроизведение текста на репродуктивном и продуктивном уровнях с соблюдением цельности и связности высказываний; адекватный отбор и использование лексики и грамматических средств (21% пятиклассников; 20% девятиклассников);

II уровень – средний: ошибочное восприятие (восприятие части текста без нарушения общего смысла); понимание на уровне синтаксического целого; репродуктивное и продуктивное воспроизведение смысла текста с пропуском отдельных смысловых звеньев; правильный отбор и использование лексики, наличие отдельных аграмматичных предложений (58% учащихся 5 класса; 63% учащихся 9 класса);

III уровень – низкий: восприятие на уровне части предложений или отдельных слов; понимание текста на уровне отдельных предложений; фрагментарное воспроизведение репродуктивного текста; незавершенность или фрагментарность продуктивных связных высказываний; бедность словаря, использование неадекватных вербальных замен; аграмматизмы (21% пятиклассников; 7% девятиклассников).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости реализации дифференцированного подхода в коррекционной работе по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на второй ступени общего среднего образования.

5.2. Диагностика состояния текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха

Одним из ведущих принципов специальной педагогики выступает диагностическая основа обучения – выявление актуального уровня и с учетом этого прогнозирование уровня потенциального развития. Нами была разработана методика изучения состояния и определения уровней развития текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха.

Методологической основой методики изучения состояния текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха выступили:

- положение о единстве диагностики и коррекции развития;
- системно-деятельностный подход в обучении;
- положение о многоуровневой структуре текстовой компетенции и определяющих ее когнитивных механизмах;

- положение онтолингвистики о скачкообразном процессе формирования текстовой компетентности, имеющем большую индивидуальную вариативность;
- положение о связи деятельности и общения, их ведущей роли в формировании личности ребенка.

Для диагностики состояния текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха нами разработано три серии заданий:

- 1 серия – изучение состояния мотивационного компонента;
- 2 серия – оценка сформированности деятельностно-процессуального компонента;
- 3 серия – выявление уровня сформированности социопрагматического компонента.

Первая серия заданий (изучение состояния мотивационного компонента текстовой компетентности) позволяет оценить наличие интереса к текстовой деятельности, потребности в ее самостоятельном осуществлении, направленность мотивов работы с текстом.

Показателями оценки выступают:

- познавательная активность (проявление инициативы, стремление ученика к выявлению смысла изучаемого содержания текста, стремление к самостоятельному активному поиску информации);
- направленность мотивов работы с текстом (познавательная или социальная).

Изучение познавательной активности учащихся рекомендуется осуществлять на основе модифицированного нами опросника А. А. Горчинской, который включает 5 вопросов с вариантами ответов для выбора:

1. Тебе нравится читать сложные (трудные) рассказы? (Ответы: а) да; б) иногда; в) нет).
2. Учитель задал тебе трудный вопрос или вопрос на сообразительность. Как ты поступишь? (Ответы: а) буду долго думать, но

постараюсь ответить сам; б) бывает по-разному; в) попрошу других ответить на трудный вопрос.

3. Ты много читаешь? Например: книги, журналы, рассказы в Интернете? (Ответы: а) всегда много читаю; б) иногда много, иногда ничего не читаю; в) читаю мало).

4. Что ты делаешь, если при чтении рассказа у тебя возникли вопросы (тебе непонятны какие-то слова или предложения)? (Ответы: а) всегда нахожу на них ответ (всегда прошу маму или учителя объяснить слова, которые мне не понятны (трудные), читаю в другой книге или словаре, ищу в Интернете); б) иногда нахожу на них ответ (иногда прошу маму или учителя объяснить слова, которые мне не понятны); в) не обращаю на них внимания).

5. Что ты делаешь, когда узнаешь из рассказа что-то новое? (Ответы: а) всегда рассказываю родителям, друзьям; б) иногда рассказываю родителям, друзьям; в) никому не рассказываю).

Определяется преобладающий тип ответов: ответы «а» свидетельствуют о сильно выраженной познавательной активности, ответы «б» и «в» – соответственно об умеренной и слабой выраженной.

Для выявления направленности мотивов текстовой деятельности мы адаптировали методику изучения мотивов учения «Лесенка побуждений» А. И. Божович и И. К. Марковой [1]. Используются 8 утверждений, 4 из которых соответствуют познавательным мотивам, 4 – социальным:

- Я читаю тексты (рассказы) для того, чтобы все знать.
- Я читаю тексты (рассказы), потому что мне нравится учиться.
- Я читаю тексты (рассказы), чтобы получать хорошие оценки.
- Я читаю тексты (рассказы), чтобы самому находить ответы на разные вопросы.
- Я читаю тексты (рассказы), чтобы быть полезным людям.
- Я читаю тексты (рассказы), чтобы рассказать что-то новое друзьям.
- Я читаю тексты (рассказы), чтобы радовать своими успехами родителей.
- Я читаю тексты (рассказы), чтобы за мои успехи меня уважали друзья.

С каждым учеником осуществляется предварительная работа над содержанием каждого утверждения с целью формирования точного понимания смысла. Затем предлагается задание: «Давай построим лесенку, которая называется «Зачем я читаю». Выбери карточку, на которой написано самое главное. Это будет первая ступенька». Таким образом работа ведется до тех пор, пока «Лесенка побуждений» не будет построена полностью.

Анализируется, какие мотивы занимают первые 4 позиции. В зависимости от пропорции формулируется заключение о преобладании тех или иных мотивов или их гармоничном сочетании (при равном соотношении).

Вторая серия заданий (оценка сформированности деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности) позволяет изучить состояние рецептивной, интерпретационно-смысловой, репродуктивной и продуктивной составляющих.

Первое задание – слуховой диктант – дает возможность оценить особенности восприятия слабослышащими учащимися текстов (состояние рецептивной составляющей деятельностно-процессуального компонента). Перед диктантом ученикам дается установка: слушай и запиши то, что услышал. Каждое предложение предъявляется для восприятия на слух дважды на оптимальном расстоянии для каждого ученика. Определяется степень адекватности текста, воспроизведенного учеником, предъявленному тексту с учетом критериев Л. П. Назаровой:

1) адекватное восприятие – полное соответствие предъявляемому тексту – 2 балла;

2) ошибочное восприятие – 1 балл:

- восприятие части текста – правильное восприятие не менее трех предложений из текста независимо от их порядка;
- восприятие части предложения – пропуски слов в предложении при сохранении смысла;

- восприятие отдельных слов из предложения с нарушением общего контура;
- правильное восприятие 1-2 слов при нарушении количественного состава слов в предложении и нарушении его смысла;
- замены – замена любым предложением, не имеющим аналога в тексте или замена бессмысленными слогосочетаниями;

3) отсутствие восприятия.

Второе задание – ответы на вопросы – позволяет выявить степень понимания учеником содержания текста (состояние интерпретационно-смысловой составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности). Выяснение понимания текста включает ряд аспектов: понимание смысла отдельных слов и их связи в предложении, умение устанавливать смысловые отношения между отдельными предложениями и частями текста, понимание основной идеи и содержания в целом [6, 8]. Поэтому рекомендуется включать вопросы двух видов:

- на выявление умения отразить фактическую, предметную сторону текста (за правильный ответ начисляется 1 балл);
- на определение особенностей понимания основных смысловых отношений: временных, пространственных, причинно-следственных (за правильный ответ начисляется 2 балла).

Оценивается уровень (глубина) понимания содержания: 1) отсутствие понимания; 2) понимание на уровне слов, предложений; 3) понимание на уровне сложного синтаксического целого.

Третье задание предусматривает репродуктивное воспроизведение (пересказ или изложение) текста и позволяет решить ряд задач. Репродуктивное воспроизведение текста, как известно, требует адекватного восприятия, умения осуществлять анализ текстовой информации, который невозможен без понимания как значения отдельных слов и предложений, так и связи между ними. Таким образом, третье задание дает возможность оценить степень сформированности интерпретационно-смысловой и

репродуктивной составляющих деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся.

Показатели оценки результатов выполнения третьего задания второй серии заданий были разработаны нами на основе логико-психологического подхода к анализу текста Н. И. Жинкина [6], методических рекомендаций В. К. Воробьевой [3] по оценке связной монологической речи детей:

- цельность (смысловая адекватность): 0 баллов (низкий уровень) – отсутствие смысла связного высказывания; 1 балл – искажение смысла при воспроизведении; 2 балла – адекватное воспроизведение смысла воспринятого текста;
- связность текста (возможности программирования): 0 баллов – невозможность построения связного текста (отсутствие текста, либо наличие не связанных между собой предложений); 1 балл – тенденция к фрагментарности текста, пропуск отдельных смысловых звеньев); 2 балла – воспроизведение всех ключевых звеньев, наличие связанных между собой предложений;
- лексическое оформление: 0 баллов – неадекватное использование вербальных средств; 1 балл – выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие); 2 балла – адекватное использование вербальных средств.
- грамматическое оформление: 0 баллов – множественные аграмматизмы; 1 балл – единичные негрубые аграмматизмы; 2 балла – текст оформлен грамматически правильно.

Четвертое задание второй серии – рассказ с опорой на серию сюжетных картинок – выявляет состояния продуктивной составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности. Оценка результатов выполнения задания осуществляется с использованием показателей, используемых в задании № 3.

Для учащихся 8 – 9 классов можно включить дополнительное задание – клоуз-тест – вид работы для оценки текстовой деятельности, в котором

ученику надо восстановить (дописать) в готовом тексте пропущенные слова. Восстановление текста возможно лишь при условии понимания учеником его общего смысла, а также наличия умения определить (восстановить или спрогнозировать) связи между событиями, персонажами. Основным показателем при оценке качества выполнения клоуз-теста является смысловая адекватность.

Третья серия заданий (выявление уровня сформированности социопрагматического компонента текстовой компетентности) включает ситуативные задачи, стимулирующие ребенка к самостоятельному продуцированию текстов на разные темы («Мой лучший друг», «Школьная форма: за или против»; «Мои планы на лето» и др.).

Ключевыми показателями оценки выступают: перенос усвоенных текстовых умений в самостоятельную речевую практику в соответствии с конкретной ситуацией общения, цельность и связность самостоятельных рассказов детей.

На основе комплексной оценки состояния текстовой компетентности можно сделать вывод об особенностях и уровне ее сформированности у конкретного ученика. Полученные сведения являются основой для планирования коррекционной работы с учеником на занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия.

5.3. Формирование текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха на II ступени общего среднего образования в процессе коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия

Формирование текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха выступает одной из приоритетных задач современного образования этой категории детей. От качества решения этой задачи будет зависеть успешность овладения учеником содержанием любой из учебных дисциплин на второй ступени общего среднего образования.

В процессе работы по формированию текстовой компетентности формируются следующие умения учащихся с нарушением слуха:

- 1) дифференцированно воспринимать тексты в различных акустических условиях;
- 2) определять смысл текстовой информации на основе отбора фактуальных единиц текста и анализа контекста;
- 3) строить репродуктивные монологические высказывания;
- 4) самостоятельно конструировать тексты на разные темы.

Следует особо отметить, что пусковым механизмом в этом процессе выступает интерес и потребность ученика в осуществлении текстовой деятельности, а конечным результатом является осознание личностного смысла в овладении текстовой компетентностью.

В основу разработанной нами методики формирования текстовой компетентности слабослышащих учащихся положены следующие идеи:

- «презумпция осмысленности»: приоритет смысловой стороны над технической;
- аутентичный текст как основное средство формирования текстовой компетентности. Использование текстов этого типа способствует формированию личной заинтересованности, создает основу для обучения естественному речевому поведению в разных ситуациях;
- дифференциация содержания, средств и методических приемов с учетом потенциальных возможностей и образовательных потребностей каждого ученика.

Основным средством формирования текстовой компетентности являются лексико-тематические комплексы, включающие разноуровневые учебные и аутентичные тексты, объединенные общей проблематикой, дотекстовые и послетекстовые задания, наглядные средства к ним. Учебные тексты рассматриваются как базовый компонент для перехода к восприятию аутентичных текстов в рамках одного лексико-тематического комплекса. Преимущество отдается аутентичным текстам, максимально приближенным

к реальной языковой практике. Используя аутентичный текст как средство развития слухового восприятия учащихся со слуховой депривацией, учитель-дефектолог решает ряд коррекционных задач, направленных на развитие:

- умения дифференцированно воспринимать социально значимую информацию;
- понимания воспринятой информации через ситуативную и контекстную обусловленность высказываний;
- самостоятельной инициативной речи учащихся.

При отборе аутентичных текстов следует учитывать актуальность, адекватность, достоверность фактической информации; соответствие возрастным особенностям, речевому и жизненному опыту учащихся; учебно-методическую целесообразность; воспитательную ценность излагаемых в тексте фактов; возможность опоры на межпредметные связи.

Выделяют три основных направления работы.

1. Развитие мотивационного компонента

На второй ступени общего среднего образования остро встает вопрос о мотивации учащихся к коррекционным занятиям. Исследователи отмечают, что более высокая продуктивность при работе с текстовым материалом, в том числе и лучшее запоминание связных текстов, достигается при работе с эмоционально окрашенным, личностно значимым для учащихся текстовым материалом, чем с нейтральным. По мнению Т. В. Кошечкиной, «формирование положительной мотивации текстовой деятельности способно повысить ее качество за счет формирования у учащихся представления о ней как о средстве простого и эффективного решения учебных задач» [11].

Важнейшим условием работы при реализации данного направления выступает *создание специальных речевых ситуаций* с конкретным адресатом, обстоятельствами и т.д., ситуаций, рождающих у учащихся желание вступить в речевое общение, стимулирующих у них возникновение определенного коммуникативного речевого намерения (узнать о чем-то, поделиться с кем-то своими мыслями, переживаниями, объяснить кому-то что-то, убедить в чем-

то), что способствует формированию речевой активности у учащихся с нарушением слуха и имеет существенное значение для развития речи.

Развитию мотивационного компонента текстовой компетентности способствует *социокультурная тематика аутентичных текстов*, отвечающая возрастным особенностям учеников, что позволяет им принимать участие в общении на социально значимые темы (например, «Моё резюме», «Хобби», «Известные люди с нарушением слуха» и др.). Такой подход ориентирует занятия по развитию устной речи и слухового восприятия на использование текстового материала из реальной жизни, создает основу для обучения естественному речевому поведению в самых разных ситуациях повседневной жизни. Поддержанию интереса учащихся к занятиям способствует использование текстов, в которых рассказывается о жизни их сверстников (например, «Как обедают в японских школах», «Как приучают детей к финансам», «Нужна ли школьникам школьная форма» и др.).

Одним из средств, стимулирующих речевой интерес и речевую активность учащихся с нарушением слуха, являются *игровые упражнения*.

2. Формирование деятельностно-процессуального компонента

Стартовой ступенью формирования деятельностно-процессуального компонента является *развитие рецептивной составляющей*. В условиях слуховой депривации слуховые образы ребенка могут быть недостаточно дифференцированы («старик» – «столик»), обрывочны («собака» – «аба»), искажены («палочки» – «пальчики»). Неадекватные слуховые образы отрицательно влияют как на развитие речи ребенка с нарушением слуха в целом, так и на овладение текстовой компетентностью (интерпретационной, репродуктивной и продуктивной составляющих). Как подчеркивают в своих исследованиях И. В. Королёва, Е. П. Кузьмичева, Л. П. Назарова, неточные слуховые образы учащихся с нарушением слуха приводят к усвоению неадекватного образа слов и, соответственно, искаженному их воспроизведению в собственной речевой практике [10, 12, 14].

Традиционный подход к развитию слухового восприятия детей с нарушением слуха направлен на реализацию «слухового тренинга». Однако максимальная точность слухового восприятия не всегда может быть достигнута в процессе специальных «слуховых упражнений», что связано с невозможностью 100% компенсации потери слуха даже современными высокотехнологичными средствами слухопротезирования.

В связи с этим мы посчитали целесообразным «выйти за пределы» традиционного слухового тренинга (но не исключить его!), включив в содержание этого направления работы упражнения, направленные на формирование «смысловой догадки», умения «достаивать» недостающие компоненты с опорой на контекст. С этой целью мы рекомендуем следующие виды работ с постепенно нарастающей сложностью слуховой дифференциации:

- предъявление одного из слов фразы для восприятия на слух при общем слухо-зрительном восприятии;
- предъявление одного из слов фразы шепотной речью;
- частичное воспроизведение одного из слов фразы при предъявлении слухо-зрительно или на слух;
- пропуск диктором одного из слов фразы при предъявлении на слух и др.

Таким образом, ученику изначально предъявляется усложненный для восприятия или усеченный вариант, требующий анализа и прогнозирования.

Дифференцированный подход при выполнении этих упражнений предполагает:

- 1) выбор педагогом слов, которые будут предъявлены в условиях усложненного восприятия. Так, в работе с детьми, имеющими низкий уровень текстовой компетентности, эти слова должны быть легко предвосхищаемыми, а смысл фразы должен быть хорошо знаком ученику;
- 2) включение / исключение наглядных опор. Например, наличие сюжетной картинки к фразе существенно облегчает ученику задание по «восстановлению» слова во фразе.

Учитывая тот факт, что в повседневной жизни условия для восприятия могут быть различными, в процессе коррекционных занятий следует использовать приемы вариации акустических условий восприятия при предъявлении речевого материала: на фоне шумовых помех (шуршания пакета, работающих бытовых приборов (телевизора, компьютера, микроволновой печи), стука, музыки и т.д.); в аудиозаписи или при непосредственном восприятии; на разном расстоянии; разными дикторами и т.д.

В современных исследованиях по проблеме формирования текстовой компетентности указывается на то, что доминантой слухового восприятия всегда должен оставаться смысл услышанного, поскольку именно понимание смысла высказывания является целью восприятия текста и, в конечном счёте, является базой для развития самостоятельной речи. Это вызывает необходимость обеспечения тесной связи коррекционной работы по развитию слухового восприятия с развитием *интерпретационно-смысловой составляющей* деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности. Известно, что на смысловое восприятие текста влияют, с одной стороны, специфика слухоречевого и познавательного развития учащихся с нарушением слуха, а, с другой стороны – структурно-семантические и лингвистические особенности самого текста.

С учетом этого учителю-дефектологу необходимо:

- 1) тщательно отбирать и включать в содержание коррекционных занятий текстовую информацию с постепенно возрастающей смысловой сложностью;
- 2) варьировать степень сложности заданий (предтекстовых и послетекстовых), направленных на смысловую обработку содержания.

В процессе работы над смысловой стороной текста формируются следующие умения учащихся:

- выделять в тексте явные признаки описываемых фактов, событий;
- выделять в тексте скрытые признаки описываемых фактов, событий, высказывать предположение, делать выводы;

- сопоставлять описанные (иногда противоречащие друг другу) факты, формулировать гипотезу (высказывать предположение), делать выводы;
- самостоятельно прогнозировать завершение текста на основе описанных событий.

Коррекционная работа по развитию интерпретационно-смысловой составляющей условно включает 2 этапа.

I этап – формирование понимания-узнавания (при анализе содержания текста ученик ограничивается узнаванием описанного факта). Учащимся предлагаются следующие упражнения:

- ответы на вопросы, направленные на фактуальный анализ текста;
- выделение (подчеркивание) в тексте определенных слов по заданию учителя-дефектолога («Найди и подчеркни... имена главных героев (названия городов; действия Володи) и т.д.);
- выбор правильных ответов на вопросы по фактическому содержанию текста;
- самопостановка вопросов к тексту;
- восстановление в тексте пропущенного слова, значение которого можно определить с опорой на контекст. Например: «На улице шел дождь. Вася попросил маму подать ему.... (зонт, футбольный мяч)». Ученик выполняет упражнения с опорой на слова для справки или самостоятельно;
- выборочное чтение и др.

II этап – формирование понимания-гипотезы (проявляется в том случае, когда о том или ином объекте в тексте не говорится прямо, однако описываются факты и характеристики, косвенно на него указывающие. Ученику требуется проанализировать эти косвенные «подсказки» и сделать правильное умозаключение). Используются упражнения типа:

- подбор к короткому тексту фразы, характеризующей его основной смысл (с опорой на данные педагогом образцы или самостоятельно);
- выбор из ряда данных сюжетной картинки, соответствующей содержанию текста;

- восстановление последовательности серии картинок к тексту;
- ответы на вопросы, направленные на выявление скрытого смысла, отраженного в тексте;
- выбор заголовка к тексту или его фрагментам (из числа данных педагогом, самостоятельно);
- самостоятельная формулировка основного смысла текста;
- подбор пословиц и поговорок, отражающих основную идею текста;
- прогнозирование содержания текста по его заголовку;
- подбор метафор к части текста и т.д.

Коррекционная работа по формированию *репродуктивной и продуктивной составляющих* деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности носит комплексный характер и реализуется на трех уровнях сложности.

I уровень – воспроизведения (репродуктивный):

- анализировать предъявленный для восприятия текст, выделять основную мысль и возможные микротемы;
- определять цель пересказа (о чем, кому и зачем я хочу об этом рассказать, при каких обстоятельствах);
- планировать содержание собственного репродуктивного высказывания: определять последовательность воспроизведения (микротемы, части), примерное содержание каждой из частей;
- осуществлять адекватный отбор речевых средств с учетом задачи пересказа, адресата, условий общения, содержания каждой части текста (слов, их форм при сочетании во фразе, грамматическую и интонационную конструкции).
- реализовывать намеченный план, создавать высказывание: от воспроизведения отдельных фраз к их взаимосвязи в структуре текста;
- обеспечивать цельность и связность высказываний;
- контролировать правильность репродуктивного высказывания;
- при необходимости вносить коррективы в собственное высказывание.

II уровень – модификации (репродуктивно-продуктивный):

- варьировать лексико-грамматические средства при репродуктивном воспроизведении;
- вносить изменения в содержание текста с учетом личного опыта;
- высказывать собственную точку зрения по содержанию воспринятого текста, аргументировать ее.

III уровень – самостоятельного применения (продуктивный):

- определять цель собственного текстового сообщения (о чем, кому и зачем я хочу об этом рассказать, при каких обстоятельствах);
- планировать содержание текстового сообщения;
- моделировать тексты на заданную тему, исходя из различных коммуникативно-прагматических задач, опираясь на заданную коммуникативную цель и соответствующие данной коммуникативной цели клише и синтаксические структуры;
- осуществлять контроль и – при необходимости – коррекцию содержания текста и используемых лексико-грамматических средств.

Как известно, для учащихся с нарушением слуха характерно усвоение «речевых клише». Они могут с разной мерой успешности овладевать текстовой компетентностью на репродуктивном уровне, однако самостоятельное продуцирование текстов вызывает определенные сложности.

Как отмечает в своих исследованиях И. А. Зимняя, основная сложность обучения самостоятельному высказыванию заключается в том, что перед педагогом стоит две взаимосвязанные и в то же время противоречивые задачи: с одной стороны, сформировать автоматизм в использовании речевых средств, а, с другой стороны – не утратить творческую сущность речевой деятельности [8].

Это обуславливает необходимость реализации поэтапного подхода в формировании самостоятельных текстовых высказываний учащихся с нарушением слуха. Условно нами было выделено *два этапа работы*.

I этап – «речь на опоре». Любая опора представляет собой в той или иной мере развернутую модель высказывания. В зависимости от вида опоры могут управлять либо формой высказывания, либо содержанием, а также являться комплексными. Наглядный графический план, по мнению Н. И. Жинкина, отражает правила построения цельного рассказа, а сам процесс выстраивания графического плана рассматривается как модель превращения определенного замысла в линейную последовательность предложений. При этом замысел, во-первых, определяет общую предметно-тематическую область поиска новой информации; во-вторых, намечает уровни развертывания текста через иерархию тем, подтем, микротем; в-третьих, вводит в речь ограничения, влияющие как на отбор новой информации, так и на выбор слов [6].

В процессе коррекционной работы по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха могут быть использованы два вида опор: вербальные и изобразительные.

К вербальным опорам относят: деформированный текст; текст с незавершенными предложениями либо пропусками; вопросы к тексту, отражающие логику его воспроизведения; планы разной степени развернутости; ключевые слова; ключевые предложения; логико-синтаксическая схема; «структурный скелет»; зачин; микротекст. Изобразительными опорами являются: серия картин к тексту (наглядный план); сюжетные картины; видеоресурсы; графические схемы; цифры, даты; символы и др. Выбор опоры, с учетом дифференцированного подхода, определяется уровнем речевого развития конкретного ученика.

В процессе работы с текстом рекомендуем использовать *систему упражнений* с постепенно нарастающей сложностью:

1) на уровне воспроизведения:

- восстановление деформированного текста;
- восстановление фраз текста с опорой на данное начало;

- составление плана из готовых опор (серия картин; опорные слова; ключевые предложения; логико-синтаксическая схема; «структурный скелет»; деформированный план);
 - пересказ текста (по вопросам; по ключевым словам; с опорой на серию сюжетных картин и т.д.);
- 2) на уровне модификации:
- замена лексических средств с опорой на вариативную наглядность;
 - изменение грамматических конструкций с опорой на вариативную наглядность;
 - изменение содержания текста с опорой на вариативную наглядность;
 - рассказ-трансформация с учетом личного опыта ученика. Например, за основу берется рассказ о любом виде спорта, на основе которого ученик рассказывает о своем любимом виде спорта;
 - конструирование текста из заданных элементов слов, словосочетаний, предложений с учетом решаемых речевых задач;
- 3) на уровне самостоятельного применения:
- рассказ по опорам;
 - конструирование текста из самостоятельно сформированных опор с учетом решаемых речевых задач.

II этап — самостоятельное воспроизведение текстов учащимися — характеризуется максимальной степенью самостоятельности в процессе продуцирования текстов. Для качественной реализации данного этапа, помимо умений планировать и реализовывать связное высказывание, необходима сформированность умений учащихся удерживать, фиксировать план высказывания в оперативной памяти, а также антиципировать последующее изложение содержания.

Важными задачами данного этапа выступают формирование и уточнение средств выражения межфразовой связи (обеспечение связности продуцируемого текста), а также развитие семантико-синтаксической вариативности текста.

Упражнения, направленные на решение указанных задач, могут выполнять в структуре лексико-тематических комплексов роль как предтекстовых, так и послетекстовых:

1) на уровне воспроизведения:

- восстановление пропусков в тексте;
- корректура текста (поиск и исправление «ошибок»);
- воспроизведение текста по следам его анализа;
- пересказ текста с разной степенью подробности;
- сопоставление одного высказывания и группы высказываний, развивающих высказанную мысль;

2) на уровне модификации:

- «распространение» готового текста за счет включения дополнительных характеристик объектов;
- преобразование различных языковых средств, наблюдение за изменением смысла при этом;

3) на уровне самостоятельного применения:

- придумывание или подбор в соответствии с установкой отдельных предложений, словосочетаний, рядов слов;
- продуцирование собственного высказывания в форме монолога с использованием отработанной лексики основного текста;
- составление плана или подготовка рабочих материалов для будущего высказывания на определенную тему;
- прогнозирование содержания текста по опорам (вербальным, наглядным);
- рассказ на свободную тему.

3. Формирование социопрагматического компонента

Реализация данного направления неразрывно связано с работой над другими компонентами, обеспечивающими овладение учеником с нарушением слуха текстовыми умениями разного характера и, следовательно, обуславливающими возможность свободного оперирования ими в ежедневных жизненных ситуациях. Особую роль в этом процессе

играет потенциал аутентичных текстов, которые знакомят учащихся с темами актуальными для общения среди их слышащих ровесников из разных стран мира, показывают общность их интересов и подростковых проблем, способствуют формированию у учащихся понимания важности принятия других точек зрения, обогащают вариативными речевыми средствами выражения своей точки зрения и понимания ситуации общения в конкретном случае с конкретными собеседниками. Коррекционная работа предусматривает перенос усвоенных знаний и умений в самостоятельную речевую практику учащихся: поиск информации на соответствующую тему в Интернет-ресурсах; интервьюирование по заданию учителя-дефектолога; подготовка сообщения для обсуждения на внеурочных мероприятиях и т.д.

Реализация коррекционной работы с учетом уровня актуального развития ученика, его образовательных потребностей и на основе прогнозирования зоны потенциального развития обеспечат качественный уровень сформированности текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на второй ступени общего среднего образования.

5.4. Пример лексико-тематического комплекса для формирования текстовой компетентности слабослышащих учащихся

Тема: «Собаки в космосе»

Вариант 1 (базовый уровень)

Первыми в космос полетели собаки. Это было в 1951 году. Учёные послали их первыми, чтобы узнать, как трудно в космосе будет человеку. В ракетах летало много собак. Собака по кличке Лайка сгорела в ракете. Собаки по кличке Белка и Стрелка вернулись домой из полета живыми и весёлыми. Собака по кличке Отважная была в космосе пять раз.

Словарная работа: космос, учёные, ракета, ракеты, в ракетах, кличка, Лайка, Белка, Стрелка, Отважная.

Задания к тексту

1. Ответы на вопросы:

- Кто первым полетел в космос?
 - Кто послал собак в космос?
 - Сколько собак летало в ракетах?
 - Что случилось с собакой по кличке Лайка?
 - Какие собаки первыми вернулись домой живыми и веселыми?
 - Сколько раз была в космосе собака по кличке Отважная?
2. Почему собак послали в космос первыми?
3. Дополнение предложений:
- Первыми в космос полетели ...
- Это было в ...
- Собаки по кличке ... и ... вернулись домой из полета живыми и веселыми.
4. Восстановление целостности предложений из текста при восприятии на слух.
- Инструкция: «Какие слова я пропустила (с опорой на текст)»: Учёные послали их первыми, чтобы узнать, как трудно в космосе будет человеку.
5. Выделение (подчеркивание) в тексте определенных слов по заданию учителя-дефектолога.
- «Найди и подчеркни... клички собак-космонавтов.
6. Оpozнaвание предложений из текста на слух. Определение количества слов в предложении.
- Инструкция: «Я буду говорить только один раз. Повтори, что услышал. Сколько слов в этом предложении? Слушай внимательно».
- Первыми в космос полетели собаки.
- В ракетах летало много собак.
7. Пересказ текста с опорой на план.

Вариант 2 (средний уровень)

Прежде чем послать в космос человека, ученым нужно было узнать о влиянии больших перегрузок, сильного шума и других факторов, которые

возникают при полетах на ракете. Первыми в космосе побывали животные, которые служили человеку с древних времен. Это были собаки. Впервые они полетели в 1951 году.

В ракетах летали Лайка, Белая и Пёстрая, Чернушка и Звёздочка. Собака по кличке Лайка сгорела в ракете. Собаки по кличке Белка и Стрелка приземлились живыми и веселыми. Собака по кличке Отважная побывала в космосе пять раз.

Сколько собак побывало в космосе – теперь сосчитать трудно.

Они первыми проложили дорогу в космос.

Словарная работа: космос, перегрузки, факторы, учёные, ракеты, в ракетах, кличка, Лайка, Белая и Пёстрая, Чернушка и Звёздочка, Белка, Стрелка, Отважная, была – побывала, благополучно вернулись – вернулись живыми и здоровыми.

Задания к тексту

1. Распознавание слов на слух. Прогнозирование темы текста по опорным словам.

Инструкция: «Послушайте слова: космос, полетели в космос, собаки, первые полеты. Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить на занятии?»

2. Ответы на вопросы:

- Что нужно было узнать ученым о космосе?
- Кто побывал в космосе первыми?
- Когда был первый полет собак?
- Какие собаки летали в ракетах?
- Какие собаки первыми вернулись на землю живыми и веселыми?
- Сколько раз Отважная побывала в космосе?
- О ком можно сказать, они первыми проложили дорогу в космос?

3. Выборочное чтение

- Что может повлиять на здоровье человека в космосе. Прочитай.
- Прочитай о полетах собак в космос.

4. Работа над смысловым значением слов и выражений. Подбор синонимичных слов и выражений:

Инструкция: «Подбери правильные объяснения для слов и выражений (Скажи по-другому)»:

- благополучно вернулись -
- побывала -
- проложили дорогу в космос -

5. Восстановление целостности текста (работа с «рассыпным текстом»).

6. Варьирование лексико-грамматических средств предложений из текста при репродуктивном воспроизведении.

Инструкция: «Прочитай предложение. Замени подчеркнутые слова близкими по смыслу»:

- Собака по кличке Отважная побывала в космосе пять раз.
- Они первыми проложили дорогу в космос.

7. Иллюстрирование.

8. Пересказ текста с опорой на план или самостоятельно.

Вариант 3 (высокий уровень)

Первую ракету в космос запустили с «собачьим» экипажем на борту. Это было 22 июля 1951 года. Прежде чем послать в космос человека, ученым нужно было узнать о влиянии больших перегрузок, сильного шума и других факторов, которые возникают при полетах на ракете.

Почему выбор пал именно на собак? Ведь американцы в это время проводили космические эксперименты на ком угодно – на обезьянах, крысах, но только не на собаках ...

Сотрудники Сергея Королева выяснили, что обезьяны очень боятся всего непривычного. Стало ясно, что они в космонавты не годятся. И было решено выпустить в космос собак.

Первый космический экипаж набирали ... в подворотне. Это были обычные дворняжки.

В ракетах летали Лайка, Белянка и Пёстрая, Чернушка и Звёздочка. Собаки по кличке Белка и Стрелка приземлились живыми и абсолютно не пострадали. Они ласкались к людям и прыгали от радости.

Не все шло гладко. Немало собак погибло во время испытаний. Например, Лайка сгорела в ракете.

Собака по кличке Отважная побывала в космосе пять раз.

Сколько собак побывало в космосе – теперь сосчитать трудно.

Они первыми проложили дорогу в космос.

Словарная работа: экипаж – команда, выбор пал – выбрали, дворняжки – беспородные собаки, подворотня – место под воротами, в подворотне – подворотня, Сергей Королев – создатель первого космического корабля, конструктор.

Задания к тексту

1. Распознавание слов на слух. Прогнозирование темы текста по опорным словам.

Инструкция: «Послушайте слова: космос, полетели в космос, собаки, первые полеты. Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить на занятии?»

2. Ответы на вопросы:

- Какие животные первыми полетели в космос?
- Когда запустили в космос первую ракету?
- С какими животными проводили эксперименты американские исследователи?
- Что выяснили сотрудники Сергея Королева?
- Где нашли первый космический экипаж?
- Какие собаки летали в ракетах? Перечислите.
- Что случилось с собакой Лайкой?
- Почему в космос не отправили обезьян?
- Почему ученые послали в космос первыми собак?
- Почему первый космический экипаж называли «собачьим»?

3. Клоуз-тест (восстановление целостности текста самостоятельно).
4. Самопостановка вопросов к тексту: «Составь три вопроса к тексту».
5. Пересказ текста с опорой на план (самостоятельно).
6. Коррекция содержания текста и используемых лексико-грамматических средств.

Инструкция: «Найди ошибки»:

- Собаки по кличке Белка и Стрелка приземлили ___ живыми и абсолютно не пострадал ___.
- Собака по кличке Отважная побывал ___ в космосе пять раз.

Литература

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович // Избр. психологические труды ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 3-е. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
2. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 4 е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 520 с.
3. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
4. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – 125 с.
5. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Наука. – 1984. – 232 с.
6. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин // Психолингвистика : Избранные труды. – М. : Лабиринт, 2009. – С. 221–287.
7. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений: учеб. пособие для студ. высш. учеб.

- заведений / А. Г. Зикеев. – 3-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 200 с.
8. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 288 с.
 9. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3–9.
 10. Королева, И. В. Дети с нарушением слуха : книга для педагогов и родителей / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2015. – 342 с.
 11. 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.
 12. Кузьмичева, Е.П. Развития устной речи у глухих школьников / Е.П. Кузьмичева. – М.: ЭНАС, 2001. – 136 с.
 13. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с
 14. Лубовский, В. И. Психологические проблемы аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Знание, 1989. – 169 с.
 15. 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.
 16. 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.
 17. Феклистова, С. Н. Развитие устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. – Минск : издат. Центр БГУ, 2017. – 123 с.
 18. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской,

Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – Тула, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ