

ТЕКСТОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ: МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ, СОСТОЯНИЕ, УРОВНИ

Коляда О.П.

Проблема формирования текстовой компетентности в современном информационном обществе приобретает особую актуальность как для образования, так и для социализации любого человека. С одной стороны, это обусловлено тем, что на уровне общего среднего образования учебный материал представлен преимущественно в виде устных и письменных текстов разного уровня сложности и степени обобщенности, что требует от ученика владения умениями восприятия, аналитической обработки и продуцирования текстовой информации. В противном случае происходит формальное усвоение учебного материала, что не обеспечивает прогрессивного изменения способов текстовой деятельности [5, 8]. С другой стороны, развитая текстовая компетентность выступает необходимым условием комфортного и ежедневного функционирования современного человека в мире текстов (электронных, печатных, устных).

Разработаны различные подходы к определению сущности текстовой компетентности: как системе знаний о тексте, его структурных и организационных особенностях [2, 6] и как комплекса умений и навыков текстовой деятельности [8, 12]. Определяя компоненты текстовой компетентности, большинство ученых выделяют механизмы порождения и интерпретации текстов. Анализ исследований свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной дифференциации диады «восприятие» – «понимание».

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 (включает четыре составляющих: рецептивную, интерпретационно-смысловую, репродуктивную и продуктивную);
- социопрагматический.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что даже учащиеся с типичным развитием не овладевают текстовой компетентностью спонтанно. Характеризуя закономерности, ученые

акцентируют внимание на том, что базой текстовой компетентности выступают текстовые умения, которыми дети овладевают на первой ступени общего среднего образования, а собственно формирование происходит на второй и третьей ступенях [5, 7, 8, 12].

Развитие текстовой компетентности приобретает особую актуальность и для детей с нарушением слуха. Современные средства слухопротезирования обеспечивают более высокие потенциальные возможности для овладения речью детьми с нарушением слуха, однако для их реализации необходима целенаправленная работа. В противном случае ученик с нарушением слуха будет испытывать значительные затруднения на всех этапах работы с текстом: восприятия, интерпретации, последующего воспроизведения.

В сурдопедагогике разработаны пути, методы и средства развития разных компонентов речи неслышащих и слабослышащих обучающихся. Однако проблема формирования текстовой компетентности – сложного комплексного образования – у данной категории учащихся недостаточно разработана как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Как известно, одним из ведущих принципов специальной педагогики выступает диагностическая основа обучения – выявление актуального уровня развития (в том числе слухоречевого). Это обуславливает целесообразность разработки методики изучения состояния 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 [10];
- системно-деятельностный подход в обучении [4, 9];
- положение о многоуровневой структуре текстовой компетенции и определяющих ее когнитивных механизмах [6, 12];
- положение онтолингвистики о скачкообразном процессе формирования текстовой компетентности, имеющем большую индивидуальную вариативность [7];
- положение о связи деятельности и общения, их ведущей роли в формировании личности ребенка [9].

Нами была разработана серия заданий для диагностики состояния текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха. Критериями оценки состояния текстовой компетентности, в соответствии с определенной нами структурой, выступило развитие мотивационного, деятельностно-процессуального и социопрагматического компонентов.

Первая серия заданий направлена на изучение состояния мотивационного компонента текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха: наличия интереса к текстовой деятельности, потребности в ее самостоятельном осуществлении, направленности мотивов работы с текстом. Показатели оценки сформированности мотивационного компонента:

- 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 опросника А. А. Горчинской [1].

Опросник включает 5 вопросов с предложенными вариантами ответов. Ученику предлагается выбрать один из вариантов ответов на каждый вопрос.

1. Тебе нравится читать сложные (трудные) рассказы?

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет.

2. Учитель задал трудный вопрос или вопрос на сообразительность.

Как ты поступишь?

- 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 интернет?

- 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)?

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?

- а) хочу рассказать родителям, друзьям;
- б) иногда рассказываю родителям, друзьям;

в) никому не рассказываю.

Обработка данных осуществляется на основе определения преобладающего типа ответов. Так, в соответствии с рекомендациями автора методики, ответы «а» свидетельствуют о сильно выраженной познавательной активности, ответы «б» и «в» – соответственно об умеренной и слабой выраженной.

Для выявления направленности мотивов текстовой деятельности нами мы рекомендуем использовать адаптированную нами с учетом проблемы исследования методику выявления мотивов учения «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова) [1]. Стимульным материалом являются 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 ученику предъявлялось задание: «Давай построим лесенку, которая называется «Зачем я читаю». Выбери карточку, на которой написано самое главное. Это будет первая ступенька». После выбора первой карточки ученику предъявляются оставшиеся, до тех пор, пока «Лесенка побуждений» не будет заполнена 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).

Цель второй серии заданий – оценка сформированности деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха: рецептивной, интерпретационно-смысловой, репродуктивной и продуктивной составляющих.

Содержание заданий, направленных на изучение состояния деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности,

определялось нами с учетом рекомендаций к исследованию слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха [11].

Первое задание – слуховой диктант – позволяет выявить особенности восприятия слабослышащими учащимися текстов (оценить 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, ученик записывает то, что услышал. Речевой материал предъявлялся голосом разговорной громкости на оптимальном расстоянии для каждого ученика. В качестве стимульного материала рекомендуется использовать тексты, соответствующие требованиям программы коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия» и состоянию слуха учеников. Показателем оценки рецептивной составляющей текстовой компетентности выступает степень адекватности текста, воспроизведенного учеником, предъявленному тексту.

Например, учащимся 5 класса для слухового восприятия может быть предъявлен рассказ Д. И. Тихомирова «Находка»: «Однажды я услышал, что в овраге кто-то жалобно скулил. Я увидел в траве крошечного щенка. Когда я подошёл к щенку, он заплакал ещё жалобней. Я взял его на руки. Щенок был ещё слепой. Он дрожал всем телом и жалобно плакал. Я принёс щенка домой и попросил у мамы молока. Налил молоко в миску и подставил щенку. Щенок начал лакать молоко и перестал плакать. Так я подружился с моей собакой. Мы дали ей кличку «Находка». Находка жила у нас долго. Находка очень любила меня».

Для учащихся 9 класса мы рекомендуем текст «Библиотека-передвижка» (по Л. Григорян): «Персидский учёный визирь Сахиб жил в середине X века. Он страстно любил книги. У Сахиба была большая библиотека, насчитывающая около 117 тысяч книг. Однако, будучи государственным чиновником и воином, он большую часть своей жизни провёл в седле. Везде с собой в походы он брал библиотеку. На перевозке книг было занято 400 верблюдов. Этот караван представлял своего рода каталог. Верблюды всегда шли в строго определённом азбучном порядке, так что караванщики – «библиотекари» легко находили любую книгу, которая была нужна визирю Сахибу».

Для оценки степени адекватности можно использовать критерии, разработанные 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 второй серии позволяет выявить состояние интерпретационно-смысловой составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности и организуется в форме ответов на вопросы к тексту. Как отмечают исследователи, выяснение понимания текста включает ряд аспектов: понимание смысла отдельных слов и связи слов в предложении, умение устанавливать смысловые отношения между отдельными предложениями и частями текста, понимание основной идеи и содержания в целом [8, 12]. С учетом этих фактов рекомендуется включать вопросы двух видов: 1) на выявление умения отразить фактическую, предметную сторону текста; 2) на выявление особенностей понимания основных смысловых отношений (временных, пространственных, причинно-следственных).

Показателем оценки является уровень (глубина) понимания содержания: отсутствие понимания; понимание на уровне слов, предложений; понимание на уровне сложного синтаксического целого.

Оценка понимания осуществляется с учётом уровня сложности вопросов: за каждый правильный ответ на вопрос, выясняющий понимание фактического материала, начисляется 1 балл; за ответ на вопрос, выясняющий понимание основных смысловых звеньев, начисляется 2 балла. Ответы учащихся на вопросы второго блока позволяют сделать заключение о понимании на уровне сложного синтаксического целого. Максимальное количество баллов по результатам выполнения этого задания – 12.

Третье задание предусматривает репродуктивное воспроизведение текста и позволяет решить ряд задач. Репродуктивное воспроизведение воспринятого текста требует адекватного восприятия, наличие сформированного 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. Используется пересказ либо изложение.

Показатели оценки результатов выполнения третьего задания второй серии эксперимента были разработаны нами на основе логико-психологического подхода к анализу текста Н. И. Жинкина, методических рекомендаций В. К. Воробьевой по оценке связной монологической речи детей [7, 3].

Показателями оценки репродуктивной составляющей выступили:

- 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 направлено на выявление состояния продуктивной составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха. Учащимся предлагается составить рассказ с опорой на серию сюжетных картин. Оценка результатов выполнения задания осуществляется с использованием показателей, используемых в задании № 3.

Для учащихся 8 – 9 классов можно включить дополнительное задание – клоуз-тест (В. Тейлор) – 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.

Приведем пример на материале рассказ В. Бианки «Купание медвежат» (в тексте подчеркнуты пропущенные слова): « Наш знакомый охотник шёл берегом лесной реки и вдруг услышал громкий треск сучьев. Он испугался и влез на дерево. Из чащи вышли на берег большая бурая медведица и с ней два весёлых медвежонка. Медведица схватила одного медвежонка зубами за шиворот и давай окупать в речку. Медвежонок визжал и барахтался, но мать не выпускала его, пока хорошенько не выполоскала в воде. Другой медвежонок испугался холодной ванны и пустился удирать в лес. Мать догнала его, надавала шлепков, а потом – в воду, как первого. Очутившись снова на земле, оба медвежонка остались очень довольны купанием: день был знойный и им было очень жарко в густых лохматых шубках. Вода хорошо освежила их. После купания медведи опять скрылись в лесу, а охотник слез с дерева и пошёл домой».

Ученику предлагается текст с пропущенными словами, слова для справок (в тексте выше они подчеркнуты) и предъявлялась инструкция: «Прочитай внимательно и подумай, какие слова можно вставить. Запиши». Основным показателем при оценке качества выполнения клоуз-теста является смысловая адекватность.

Третья серия заданий направлена на выявление уровня сформированности социопрагматического компонента текстовой компетентности. С этой целью мы рекомендуем использовать ситуативные задачи, стимулирующие ребенка к самостоятельному продуцированию текстов на разные темы. Например, ученикам 5 класса можно предложить рассказать на темы «Как я провел(а) лето» и «Мой лучший друг», а ученикам 9 класса – порассуждать на темы «Школьная форма: за или против» и «Мои планы на лето».

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

В соответствии с разработанной методикой нами было организовано исследование, направленное на выявление состояния и уровней развития текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха.

В экспериментальном исследовании приняли участие 103 учащихся: 48 с нормотипичным развитием (28 учащихся 5 класса и 20 учащихся 9 класса) и 55 с нарушением слуха (28 слабослышащих пятиклассников) и 27 слабослышащих девятиклассников.

В ходе исследования были выявлены особенности текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на второй ступени общего

среднего образования. Отмечается снижение познавательной активности у учащихся с нарушением слуха: преобладание низкого уровня у пятиклассников (53%) и умеренного у девятиклассников (55%). Для всех учащихся с нарушением слуха характерно превалирование познавательной направленности мотивов текстовой деятельности. Выявлена недостаточно точная слуховая дифференциация речевого материала текста: доминирование ошибочного восприятия на уровнях отдельных слов, части предложения, части текста (65 % пятиклассников и 69% девятиклассников). Наблюдается недостаточно полное и точное понимание содержания текста, которое выражается в преимущественном понимании на уровне предложения (85% учащихся 5 класса и 74% учеников 9 класса). Снижение уровня репродуктивных связных высказываний проявилось в нарушении цельности, т.е. отсутствии или искажении смысла при воспроизведении (72% пятиклассников и 70% девятиклассников); связности (тенденция к фрагментарности текста, пропуск отдельных смысловых звеньев – 64% пятиклассников и 62% девятиклассников), выраженной бедности словаря, неоднократных вербальных заменах (64% учащихся 5 класса и 82% учащихся 9 класса); аграмматизмах (75% пятиклассников и 85% девятиклассников). Зафиксировано значительное отставание в овладении продуктивными связными высказываниями: нарушение цельности (71% пятиклассников и 70% девятиклассников) и связности (79% учащихся 5 класса и 62% учащихся 9 класса), выраженная бедность словаря (82% пятиклассников и 82% девятиклассников), множественные аграмматизмы (86% пятиклассников и 85% девятиклассников). Отмечается неумение осуществлять перенос сформированного на коррекционных занятиях опыта текстовой деятельности в самостоятельную речевую практику в ситуациях повседневного общения (71% пятиклассников и 60% девятиклассников).

Статистическая обработка полученных результатов свидетельствует о наличии существенных отличий в овладении компонентами текстовой компетентности учащимися с нарушением слуха в сравнении с их слышащими сверстниками (использовался U-критерий Манна-Уитни).

Обобщение результатов констатирующего эксперимента обусловило возможность выделить и охарактеризовать три уровня сформированности деятельностно-процессуального компонента 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.

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. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О. Е. Грибова. – М. : Ленанд, 2014. – 320 с.
6. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Наука. – 1984. – 232 с.
7. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин // Психолингвистика : Избранные труды / сост. и пред. К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2009. – С. 221–287.
8. 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.

9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с
10. Лубовский, В. И. Психологические проблемы аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Знание, 1989. – 169 с.
11. 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.
12. 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.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ