

УДК 376–056.263

UDC 376–056.263

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО
СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ****THE TECHNIQUE OF THE TEXT
COMPETENCE' FORMING OF HARD-
OF-HEARING PUPILS AT THE
SECOND STAGE OF GENERAL
AVERAGE EDUCATION**

С. Н. Феклистова,
*кандидат педагогических наук,
доцент, заместитель директора
Института инклюзивного образования
по научной работе БГПУ;*

S. Feklistava,
*Ph.D. in Pedagogics, Associate
Professor, BSPU, Institute
of inclusive education,
Deputy Director;*

О. П. Коляда,
*старший преподаватель кафедры
коррекционно-развивающих
технологий Института
инклюзивного образования БГПУ*

O. Kolyada,
*Senior lecturer of the Department
of Correction and Development
Technologies, BSPU, Institute
of inclusive education*

Поступила в редакцию 25.09.17.

Received on 25.09.17.

В статье представлено научное обоснование процесса формирования текстовой компетентности слабослышащих учащихся на второй ступени общего среднего образования. Охарактеризованы основные структурные компоненты текстовой компетентности, цель, задачи, содержание, средства, направления, методы и приемы коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: текст, текстовая компетентность, аутентичный текст, нарушение слуха, слабослышащие учащиеся.

The scientific substantiation of the process of forming the text competence of hard-of-hearing students at the second stage of general secondary education is presented in the article. The basic structural components of text competence, the purpose, tasks, content, means, directions, methods of corrective work are characterized.

Keywords: text, text competence, authentic text, hearing impairment, hard-of-hearing pupils.

Текстовая компетентность на современном этапе рассматривается не только как необходимое условие успешного освоения содержания различных дисциплин на уровне общего среднего образования, но и приобретает статус профессиональной, поскольку основной формой представления знаний в любой области человеческой деятельности выступают тексты (устные или письменные). Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что формирование и развитие текстовой компетентности даже у детей с типичным развитием осуществляется под влиянием целенаправленного обучения в период школьного детства [1–3].

Особую значимость исследователи придают проблеме формирования текстовой компетентности на второй ступени общего среднего образования, что обусловлено следующими факторами:

- на первой ступени общего среднего образования ребенок овладевает механизмами текстовой деятельности, составляющими предпосылки текстовой компетентности. Процесс

формирования собственно текстовой компетентности начинается на второй и завершается на третьей ступени общего среднего образования;

- на второй ступени общего среднего образования весь учебный материал представлен в виде текстов. Это обуславливает необходимость владения учеником умениями обработки и продуцирования текстовой информации;
- низкий уровень текстовой компетентности приводит к формальному усвоению учебного материала учащимися [1; 2; 4].

В настоящее время в Республике Беларусь осуществляется постепенный переход к инклюзивному образованию детей с особенностями психофизического развития. В связи с этим проблема формирования текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха приобретает особую значимость, поскольку развитие речи детей с нарушением слуха сегодня признано важнейшим фактором их социализации [5; 6]. Успешность инклюзивного образования детей с нару-

шением слуха, предусматривающего реализацию единства содержания для всех обучающихся, будет напрямую зависеть от уровня сформированности их текстовой компетентности.

Текстовая компетентность рассматривается нами как личностно-осмысленный опыт успешного осуществления текстовой деятельности, обеспечивающий ее функциональную и содержательную основы. Структура текстовой компетентности включает три основных компонента: мотивационный, деятельностно-процессуальный и социопрагматический. Мотивационный компонент предполагает наличие у учащегося интереса к текстовой деятельности и потребности в ее осуществлении. Деятельностно-процессуальный компонент является комплексным образованием и включает четыре составляющих: рецептивную (восприятие), интерпретационно-смысловую, репродуктивную и продуктивную. Социопрагматический компонент текстовой компетентности отражает способность реализовывать текстовые умения в собственной социальной практике.

На основе анализа данных проведенного нами констатирующего эксперимента были выявлены особенности и определены уровни сформированности основных компонентов текстовой компетентности слабослышащих учащихся. Полученные результаты легли в основу разработки методики формирования текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха в процессе коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия. Основными идеями методики выступили:

- «презумпция осмысленности»: обеспечение единства работы по развитию восприятия, понимания и продуцирования текстов, приоритет смысловой стороны над технической;
- использование аутентичных текстов как основного средства формирования текстовой компетентности слабослышащих учащихся в процессе коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия (что способствует формированию активной позиции и личной заинтересованности, создает основу для обучения естественному речевому поведению в разных ситуациях повседневной жизни);
- дифференциация содержания, средств и методических приемов в процессе формирования текстовой компетентности слабослышащих учащихся на диагностической основе.

Содержание коррекционной работы предусматривает формирование следующих умений учащихся: дифференцированно воспринимать тексты в различных акустических условиях; определять смысл текстовой информации на основе отбора фактуальных единиц текста и анализа контекста; строить репродуктивные монологические высказывания; самостоятельно конструировать тексты. Особое внимание

уделяется развитию интереса к текстовой деятельности, формированию у учащихся понимания личностного смысла в овладении текстовой компетентностью.

Опираясь на положения современной лингвистики и педагогики о том, что единственно полноценной единицей общения является текст, а реальная коммуникация осуществляется в процессе текстовой деятельности, мы выделили в качестве основного средства формирования текстовой компетентности лексико-тематические комплексы, включающие разноуровневые вариативные тексты (учебные и аутентичные) и задания (предтекстовые и послетекстовые) к ним. Преимущество отдается аутентичным текстам. Учебные тексты используются только в процессе работы с детьми с низким уровнем текстовой компетентности и рассматриваются как базовый компонент для перехода к восприятию неадаптированных аутентичных текстов.

К отбору аутентичных текстов предъявляется ряд требований:

- 1) актуальность, достоверность, современность фактической информации;
- 2) доступность, то есть соответствие возрастным особенностям, речевому и жизненному опыту учащихся;
- 3) учебно-методическая целесообразность;
- 4) воспитательная и страноведческая ценность излагаемых в тексте фактов;
- 5) занимательность;
- 6) опора на межпредметные связи.

Коррекционная работа предусматривает реализацию трех взаимосвязанных направлений, определенных с учетом структуры текстовой компетентности.

Важнейшим условием работы по развитию *мотивационного компонента* является 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. Исследователи отмечают, что более высокая продуктивность при работе с текстовым материалом, лучшее запоминание связных текстов, достигается при работе с эмоционально окрашенным, личностно значимым для учащихся текстовым материалом [3–5].

Формирование *деятельностно-продуктивного компонента* включает комплексное формирование его составляющих.

Приоритетной задачей развития стартовой составляющей – рецептивной – является развитие умений дифференцированно воспринимать тексты и их элементы в различных акустических условиях. Актуальность этой работы обусловлена особенностями формирования слуховых представлений при нарушении слуха. Из-за неполного или недостаточно дифференцированного восприятия на слух речевой единицы слу-

ховые образы часто формируются искаженно, что, в свою очередь, приводит к искаженному усвоению значений слов и неадекватному их использованию в самостоятельной речи.

Анализ существующих методических подходов к развитию слухового восприятия детей с нарушением слуха свидетельствует о приоритете «слухового тренинга», направленности работы на поэтапное формирование слуховых представлений, что обеспечивает повышение уровня разборчивости воспринимаемой речи [6; 7]. Однако максимальная точность слухового восприятия не всегда может быть достигнута в процессе специальных «слуховых упражнений». Это обуславливает целесообразность включения в содержание этого направления работы упражнений, направленных на формирование «смысловой догадки», умения «достаивать» недостающие компоненты с опорой на контекст:

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

Таким образом, ученику изначально предъявляется усложненный для восприятия или усеченный вариант, требующий анализа и прогнозирования. Дифференцированный подход при выполнении этих упражнений реализуется через:

1) выбор педагогом слова, которое будет предъявлено в условиях усложненного восприятия (в работе с детьми, имеющими низкий уровень текстовой компетентности, эти слова должны быть легко предвосхищаемыми);

2) включение / исключение наглядных опор (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, мы использовали рекомендованные Т. К. Королевской и Е. З. Яхниной приемы вариации акустических условий восприятия при предъявлении речевого материала:

- на фоне шумовых помех (шуршания пакета, работающего радио и т. д.);
- в аудиозаписи;
- 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 счете, является базой для разви-

тия самостоятельной речи. Это служит доминантой обеспечения тесной связи коррекционной работы по развитию слухового восприятия с развитием интерпретационно-смысловой составляющей текстовой компетентности. Как известно, на смысловое восприятие текста влияют, с одной стороны, специфика слухоречевого и познавательного развития учащихся с нарушением слуха, а с другой – структурно-семантические и лингвистические особенности самого текста. Это обуславливает необходимость:

1) тщательного отбора и введения в содержание коррекционных занятий текстовой информации, обеспечивающей поэтапное формирование понимания;

2) варьирования степени сложности предтекстовых и послетекстовых заданий, обеспечивающих смысловую обработку содержания текста.

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, высказывать предположение, делать выводы;
- самостоятельно прогнозировать завершение текста на основе описанных событий.

В процессе коррекционной работы по развитию интерпретационно-смысловой составляющей условно выделяется два этапа:

I этап – формирование понимания – узнавания (при анализе содержания текста ученик ограничивается узнаванием описанного факта);

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).

На I этапе учащимся предлагаются следующие упражнения: ответы на вопросы, направленные на фактуальный анализ текста; выделение в тексте определенных слов по заданию учителя-дефектолога; 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 (с учетом уровня слухоречевого развития ученика выполнение упражнения возможно с опорой на слова для справки, самостоятельно); выборочное чтение и др.

На II этапе используются упражнения типа: подбор к короткому тексту фразы, характеризующей его основной смысл (с опорой на данные педагогом образцы); выбор из ряда данных сюжетной картинкой, 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 осуществляется в тесной взаимосвязи и носит комплексный характер в соответствии с положением А. Г. Зикеева о том, что «развитие способности правильного построения связной монологической речи предусматривает поэтапную работу над каждым элементом... в тесной взаимосвязи с накоплением и расширением словарного запаса и развитием навыков построения предложений разных типов» [5, с. 344].

Коррекционно-развивающая работа включает три уровня: воспроизведения; модификации; самостоятельного применения. Предусматривается формирование следующих текстовых умений учащихся:

1) на уровне воспроизведения:

- 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, 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 осуществлению их взаимосвязи в структуре текста;
 - обеспечивать цельность и связность высказываний;
 - контролировать правильность репродуктивного высказывания;
 - при необходимости вносить коррективы в собственное высказывание;
- 2) на уровне модификации:
- 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;
- 3) на уровне самостоятельного применения:
- 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.

Исследования А. Г. Зикеева, Е. П. Кузьмичевой и др., а также анализ данных нашего констатирующего исследования, свидетельствуют о том, что для учащихся с нарушением слуха характерно усвоение «речевых клише». Как на первой, так и на второй ступенях общего среднего образования учащиеся со слуховой депривацией с разной мерой успешности овладевают текстовой компетентностью на репродуктивном уровне. Однако самостоятельное продуцирование текстов вызывает у всех учащихся с нарушением слуха выделенные сложности. Это связано с тем, 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 – не утратить творческую сущность речевой деятельности [8].

Формирование самостоятельных текстовых высказываний учащихся с нарушением слуха осуществляется поэтапно.

I этап – «речь на опоре». Целесообразность выделения данного этапа обусловлена положением Н. И. Жинкина о том, что систему предметно-смысловых отношений можно представить в виде наглядного графического плана. Такой план отражает правила построения цельного рассказа, а сам процесс выстраивания графического плана рассматривается как модель превращения определенного замысла в линейную последовательность предложений. При этом замысел определяет общую предметно-тематическую область поиска новой информации; намечает уровни развертывания текста через иерархию тем, подтем, микротем; вводит в речь ограничения, влияющие на отбор новой информации и на выбор слов [9].

Любая опора представляет собой в той или иной мере развернутую модель высказывания, которая управляет либо формой высказывания, либо его содержанием. В процессе коррекционной работы используются два вида опор:

- вербальные (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);

- изобразительные (серия картин к тексту (наглядный план); сюжетные картины; видеоресурсы; графические схемы; цифры, даты; символы и др.).

На данном этапе в процессе работы с текстом используется система упражнений с постепенно нарастающей сложностью:

1) на уровне воспроизведения:

- восстановление деформированного текста;
- восстановление фраз текста с опорой на данное начало;
- 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);
- конструирование текста из заданных элементов слов, словосочетаний, предложений с учетом решаемых речевых задач;
- прогнозирование содержания текста по опорам.

II этап – самостоятельное воспроизведение текстов учащимися – характеризуется максимальной степенью самостоятельности в процессе продуцирования текстов. Для качественной реализации данного этапа необходимо сформировать умения планировать и реализовывать связанное высказывание, удерживать, фиксировать план высказывания в оперативной памяти, антиципировать последующее изложение содержания.

Основной целью этого этапа является формирование самостоятельных продуктивных текстовых высказываний учащихся. Важными задачами данного этапа выступают формирование и уточнение средств выражения межфразовой связи; развитие семантико-синтаксической вариативности текста. Упражнения, направленные на решение указанных задач, могут выполняться в структуре лексико-тематических комплексов роль как предтекстовых, так и послетекстовых:

1) на уровне воспроизведения:

- воспроизведение текста по следам его анализа;
- корректура текста (поиск и исправление «ошибок»);
- 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 нового текста по опорам.

Формирование социопрагматического компонента текстовой компетентности 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 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.

Методика формирования текстовой компетентности была реализована в процессе обучающего эксперимента на базе ГУО «Средняя школа № 91 г. Минска им. Хосе Марти». Результаты контрольного среза позволили сделать вывод об эффективности разработанной нами методики, что проявилось в повышении уровня текстовой компетентности учащихся, а также качества сформированности составляющих структурных компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Салосина, И. В. Текстовая компетенция: от восприятия к интерпретации / И. В. Салосина // Вестник Томского госу-

REFERENCES

1. Koshechkina, T. V. Formirovaniye tekstovoy kompetentsii u uchashchikhsya 5-6 klassov obshcheobrazovatelnoy shkoly : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / T. V. Koshechkina. – M., 2008. – 169 s.
2. Salosina, I. V. Tekstovaya kompetentsiya: ot vospriyatiya k interpretatsii / I. V. Salosina // Vestnik Tomskogo daprstven-

- ного педагогического университета. – 2007. – Вып. 10 (73). Серия: Психология. – С. 55–59.
3. 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.
 4. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О. Е. Грибова. – М. : Ленанд, 2014. – 320 с.
 5. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи / А. Г. Зикеев. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 431 с.
 6. 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.
 7. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 85 с.
 8. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
 9. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин // Психоллингвистика : Избранные труды / Составление и предисловие К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2009. – С. 221–287.
3. Sayfutdinova, N. Sh. Tekstovaya kompetentsiya kak proyektnaya osnova obucheniya shkolnikov gumanitarnym naukam : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / N. Sh. Sayfutdinova. – Sochi, 2000. – 156 s.
 4. Gribova, O. Ye. Stanovleniye tekstovoy kompetentsii u podrostkov s obshchim nedorazvitiyem rechi / O. Ye. Gribova. – M. : Lenand, 2014. – 320 s.
 5. Zikeyev, A. G. Formirovaniye i korrektsiya rechevogo razvitiya uchashchikhsya nachalnykh klassov spetsialnykh (korrektsionnykh) obrazovatelnykh uchrezhdeniy na urokakh razvitiya rechi / A. G. Zikeyev. – M. : Gumanitarnyy izd. tsentr VLADOS, 2014. – 431 s.
 6. Nazarova, L. P. Tekhnologiya razvitiya slukhovogo vospriyatiya slaboslyshashchikh uchashchikhsya / L. P. Nazarova. – SPb. : Len. gos. obl. un-t im. A. S. Pushkina, 2001. – 124 s.
 7. Korolevskaya, T. K. Razvitiye slukhovogo vospriyatiya slaboslyshashchikh detey / T. K. Korolevskaya, A. N. Pfafenrodt. – M. : Gumanitarnyy izd. tsentr VLADOS, 2004. – 85 s.
 8. Zimnyaya, I. A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti / I. A. Zimnyaya. – M. : MPSI ; Voronezh : NPO "MODEK", 2001. – 432 s.
 9. Zhinkin, N. I. Mekhanizmy rechi / N. I. Zhinkin // Psikholingvistika : Izbrannyye Trudy / Sostavleniye i predisloviye K. F. Sedova. – M. : Labirint, 2009. – S. 221-287.