

## АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ V КЛАССОВ

Статья посвящена актуальным аспектам изучения текстовой компетентности у слабослышащих учащихся V классов.

**Ключевые слова:** слабослышащие учащиеся, текстовая компетентность, коррекционные занятия, развитие слухового восприятия, развитие речи.

O. Kolyada

## CURRENT ASPECTS OF STUDYING TEXTUAL COMPETENCE IN HARD-OF-HEARING PUPILS OF V FORM

The article is devoted to topical aspects of studying textual competence in hard of hearing students in grades V.

**Keywords:** hearing-impaired pupils, text competence, correction classes, aural perception development, speech development.

Значимость проблемы формирования текстовой компетентности у слабослышащих учащихся обуславливается ее признанием как условия успешного усвоения учебных дисциплин при переходе на II ступень общего среднего образования и в процессе их дальнейшей учебной деятельности, полноценного социального функционирования в контексте инклюзивных тенденций. В современных научных исследованиях разработаны различные подходы к определению сущности текстовой компетентности: как системы знаний о тексте, его структурных и организационных особенностях (Н. С. Болотнова, П. Я. Гальперин) и как комплекса умений и навыков текстовой деятельности (Т. В. Кошечкина, И. В. Салосина и др.). Определяя компоненты текстовой компетентности, большинство ученых выделяют механизмы порождения и интерпретации текстов. Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что даже у детей с типичным развитием формирование текстовой компетентности осуществляется в процессе целенаправленного обучения на основе овладения механизмами текстовой деятельности, стратегиями реализации и умением их использовать с учетом коммуникативной ситуации (Н. С. Болотнова, М. Я. Дымарский, А. В. Свиридова и др.).

Слухоречевое развитие признано важнейшим фактором социализации незлышащих и слабослышащих детей. Р. М. Боскис, И. В. Королевой, Т. И. Обуховой, Н. Ф. Слезинной, Ф. Ф. Рау, С. Н. Феклистовой, Е. З. Яхниной охарактеризованы особенности слухового восприятия и устной речи детей с разной степенью потери слуха. С. А. Зыковым разработан коммуникативно-деятельностный подход в обучении незлышащих детей языку. В работах Л. М. Быковой, А. Г. Зикеева, О. А. Красильниковой, Т. В. Нестерович раскрыты пути и методы развития связной речи обучающихся с нарушением

---

слуха. Л. П. Назаровой и Е. П. Кузьмичевой разработана методика развития слухового восприятия на коррекционных занятиях. Однако проблема формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха – сложного комплексного образования – недостаточно разработана как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Уточняя структуру текстовой компетентности, в нашем исследовании мы руководствуемся дидактической моделью конструирования компетентности А. В. Хуторского и Л. Н. Хуторской. Характеризуя компетентность как дидактическую систему, исследователи выделяют четыре основных компонента: ценностно-целевую; информационную (компетентностные знания); деятельностно-практическую (компетентностные умения и навыки); опытную (компетентностный опыт) [5].

Структура текстовой компетентности, в соответствии с разработанной нами моделью, включает три компонента:

- 1) мотивационный;
- 2) деятельностно-процессуальный;
- 3) социопрагматический.

Остановимся подробнее на структуре деятельностно-процессуального компонента, который является комплексным образованием и включает четыре составляющих: рецептивную; интерпретационно-смысловую; репродуктивную; продуктивную.

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

Опираясь на понимание значения состояния физического слуха в качестве одного из основных условий, определяющих различия в протекании речевого развития детей с нарушением слуха, Р. М. Боскис выделила различный способ восприятия своей и чужой речи. Главным условием развития речи является центральная связь между зрительным и слуховым аппаратом, с одной стороны, и всем комплексом движений, участвующих в образовании речевых звуков, – с другой. При этом при отсутствии сопутствующих нарушений слух выполняет ведущую роль для развития импрессивной и экспрессивной речи.

Для выявления состояния рецептивной составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности у слабослышащих учащихся мы изучили особенности восприятия слабослышащими учащимися монологической речи (текстов). Исследование проводилось в виде слухового диктанта. Перед его проведением ученикам давалась установка: слушай и запиши то, что услышал. Каждое предложение предъявлялось для восприятия на слух дважды, ученик записывал то, что услышал. В качестве стимульного

---

материала использовались тексты, соответствующие требованиям программы коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия» и состоянию слуха учеников. Анализ результатов предполагал выявление соответствия содержания, воспроизведенного учеником, предъявленному тексту.

При организации работы с целью обеспечения условий восприятия речи, приближенных к естественным, мы руководствовались рекомендациями В. И. Бельтюкова, К. П. Каплинской, Л. П. Назаровой, Л. В. Неймана, Ф. Ф. Рау: использовались индивидуальные слуховые аппараты; текст предъявлялся ученику слухо-зрительно; речевой материал предъявлялся голосом разговорной громкости на оптимальном расстоянии для каждого ученика [1; 2; 3].

Учащимся V класса для слухового восприятия предъявлялся рассказ Д. И. Тихомирова «Находка». Приведем содержание указанного текста:

### **Находка**

Однажды я услышал, что в овраге кто-то жалобно скулил. Я увидел в траве крошечного щенка. Когда я подошел к щенку, он заплакал еще жалобней. Я взял его на руки. Щенок был еще слепой. Он дрожал всем телом и жалобно плакал. Я принес 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.

Показателем оценки рецептивной составляющей текстовой компетентности выступила степень адекватности текста, воспроизведенного учеником, тексту, предъявленному экспериментатором.

Для оценки степени адекватности мы использовали рекомендации, разработанные Л. П. Назаровой. Автором выделено три типа восприятия:

- 1) адекватное – полное соответствие предъявляемому тексту – 2 балла;
- 2) ошибочное – 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 – полное отсутствие восприятия речевого материала – 0 баллов [2; 3].

В исследовании приняли участие 28 слабослышащих учащихся. Анализ результатов исследования рецептивной составляющей свидетельствует о том, что только 6 (20 %) учащихся восприняли содержание текста адекватно. Не смогли воспринять предъявленные тексты на слух 4 (15 %) учащихся. Ошибочное восприятие разного характера было обнаружено у 18 (65 %)

---

пятиклассников. Качественный анализ вариантов ошибочного восприятия текста показал, что правильное восприятие части текста было зафиксировано у 8 учащихся, восприятие части предложения – у 9 слабослышащих пятиклассников, восприятие отдельных слов в сочетании с заменами – у одного. Отметим, что традиционные орфографические ошибки в нашем исследовании не учитывались.

Приведем примеры.

*Настя Ш.* восприняла предложенный текст следующим образом: «Однажды я услышал что в овраге кто-то жалобно пищит. Я увидел в траве крошечного щенка. Когда я подошел к щенку он заплакал еще жалобно. Я взял его на руки. Щенок был еще слепой. Он дрожал всем телом и жалобно плакал. Я принес щенка домой и попросил маме молока. Налил молоко в миску и поставил к 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».

Таким образом, при восприятии текста девочка заменила слова «скулил» на «пищит», «жалобней» на «жалобно». Отметим, что это не изменяет смысл предложений, а пропуск предлога и изменение окончания в предложении «Я принес щенка домой и попросил у мамы молока» на «Я принес щенка домой и попросил маме молока» искажает смысл предложения.

Аналогичные ошибки восприятия были характерны для всех учащихся этой группы.

Часть учеников восприняли все предложения из текста с пропуском и искажением слов.

Приведем пример восприятия текста *Никитой Г.*: «Однажды я услышал что в овради жалобна пищит я увидел в траве крошечна щенка. Когда я подошел он зоплакала еще жалобни. я взял его на руки щенок был еще слепой он дрожал все. Я принес домой щенка он попросил молока налил в миску и поставил к щенку щенок начел лакать и переста плакать так я подружился с моей собакой мы дали ей кличк Нахотка нахотка жила долго Нахотка очень любили меня».

Небольшая часть учащихся восприняли лишь отдельные слова из предложений, составляющих текст.

Так, *Лица С.* восприняла текст следующим образом: «Нашей пищей слов, я увидела однажды, он был плакать, я взял, был солабой, он иждал плакать, у попроси у маму молоко, и поставит жидку. Молоко и пиристал плакать, я подружно собаки, мы стали крички, на солнце, мне очень любима».

В результате исследования установлено, что точность слуховой дифференциации слов и фраз учеников, адекватно воспринявших текст, часть текста, часть предложения, позволила им сохранить смысл текста при написании диктанта, использовать обоснованные замены. Характер восприятия отдельных слов из предложения, необоснованные случайные замены предложений свидетельствуют об отсутствии смыслового восприятия текста учащимися, что не позволяет свободно оперировать текстовым материалом для решения учебных и коммуникативных задач.

---

Таким образом, исследование выявило противоречия между комплексным характером текстовой компетентности и недостаточным учетом в образовательной практике ее структуры и закономерностей формирования; обозначило необходимость поиска новых путей формирования текстовой компетентности у слабослышащих учащихся V классов. Это позволяет утверждать, что в реализации дидактического потенциала в формировании текстовой компетентности у слабослышащих учащихся могут приобрести актуальность коррекционные занятия по развитию устной речи и слухового восприятия, предоставляющие педагогу более широкие ресурсы для обеспечения индивидуального и дифференцированного подходов и учета слухоречевых возможностей и образовательных потребностей детей.

#### **Список литературы**

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М. : Совет. спорт, 2004. – 303 с.
2. Назарова, Л. П. Дидактическая система развития слухового восприятия учащихся в целостном образовательном процессе школы слабослышащих / Л. П. Назарова. – СПб. : Ленингр. гос. обл. ун-т, 2001. – 129 с.
3. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся / Л. П. Назарова. – СПб. : Ленингр. гос. обл. ун-т, 2001. – 124 с.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.
5. 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 компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / Тул. гос. пед. ун-т. – Тула, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.