ГРУППЫ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ОБЛАСТИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ И ТЕКСТОВЫМИ ЗАДАНИЯМИ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Т. П. ЯРОШЕВИЧ,
учитель русского языка и литературы Ждановичской специальной школы-интерната, соискатель кафедры коррекционно-развивающих технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

С. Н. ФЕКЛИСТОВА,
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Аннотация. В статье описываются группы особых образовательных потребностей учащихся с нарушением в области работы с текстом и текстовыми заданиями по учебному предмету «Русский язык», конкретизируются вариативные особые образовательные потребности в пределах каждой группы как основа для разработки специальных образовательных условий.

Summary. The article describes groups of special educational needs of students with disabilities in the field of working with text and text assignments on the academic subject «Russian language», specifies variable special educational needs within each group as a basis for the development of special educational conditions.

Ключевые слова: нарушение слуха; особые образовательные потребности; жизненные компетенции; академические компетенции; адаптация содержания текстов и текстовых заданий; типы слухоречевого развития (условно-нормативный, асинхронный, сниженный).

Keywords: hearing impairment; special educational needs; life competencies; academic competencies; adaptation of the content of texts and text assignments; types of auditory and speech development (conditionally normative, asynchronous, reduced).

Формирование умений работать с текстом выступает одновременно и одним из важнейших целевых ориентиров обучения детей с нарушением слуха, и условием успешного освоения ими содержания образования [4; 8; 9; 11; 12]. С одной стороны, текст заключает в себе учебную информацию по различным предметам, с другой — демонстрирует закономерности функционирования языковых средств и обеспечивает условия для поэтапного формирования механизмов речи. Особую роль в этом процессе играют уроки по учебному предмету «Русский язык», на которых аккумулируются задачи работы над смысловым содержанием текстов и соответствующими языковыми средствами.

Известно, что современные учащиеся с нарушением слуха характеризуются широким диапазоном качественных и количественных различий в речевом развитии, что обусловливает необходимость реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе [5; 11; 13]. Новым основанием такой дифференциации становятся особые образовательные потребности, точная характеристика которых служит базой для адекватного выбора учителем дидактического инструментария, используемого на уроке [5; 13; 14].

На основе анализа трудностей, возникающих у учащихся с нарушением слуха при изучении учебного предмета «Русский язык», нами были выделены *четыре группы их особых образовательных потребностей в области работы с текстом и текстовыми заданиями*:

- в обеспечении взаимосвязи жизненных и академических компетенций;
- в адаптации содержания текстов и текстовых заданий;
- в индивидуализации образовательных условий при работе с текстом и текстовыми заданиями;
- в определении учителем приоритетных задач при формировании и развитии основных групп текстовых умений.

Первая группа — потребности в обеспечении взаимосвязи жизненных и академических компетенций. Текстовая компетентность сегодня рассматривается как одна из ключевых жизненных компетенций любого человека. В связи с этим к важнейшим задачам образования детей с нарушением слуха относится формирование умений работать с текстом: воспринимать и извлекать актуальную информацию, анализировать и адекватно интерпретировать, при необходимости преобразовывать, представлять в различном виде. С учётом разных дидактических целей на уроках по учебному предмету «Русский язык» осуществляется работа с текстами разного содержания, объёма и степени сложности [4; 8; 10]. Результативность работы с текстом как носителем информации определяется значимостью его содержания для обучающихся, близостью к личному жизненному опыту детей с нарушением слуха, возможностью дальнейшего использования в повседневности и при общении. Поэтому важно, чтобы предъявляемые учебные тексты и задания к ним не только обеспечивали формирование определённых учебной программой академических компетенций, но и стимулировали познавательную активность обучающихся с нарушением слуха, способствовали актуализации, обогащению и уточнению имеющихся представлений и жизненного опыта [2; 3; 9].

Выделенная группа особых образовательных потребностей включает инвариантные и вариативные потребности учащихся с нарушением слуха:

1) в формировании понимания личной значимости освоенного содержания. Могут быть определены следующие варианты этой обобщённой потребности с учётом индивидуализации:

- в обеспечении взаимосвязи содержания учебной дисциплины «Русский язык» с типичными для учащихся сферами общения: социально-бытовой, учебно-трудовой, социально-культурной — путём интеграции личного опыта и предметных знаний (например, ознакомление с речевым и наглядным материалом до экскурсии — экскурсия с учащимися в Несвижский замок — дотекстовые задания на актуализацию и обмен впечатлениями об экскурсии — анализ текста учебника для VII класса по учебному предмету «Русский язык» о путешествии по знаменитым местам Беларуси);
- в создании ситуаций для поиска аналогий из собственного опыта (например, после работы с текстом учебника по учебному предмету «Русский язык» для X класса о подмене фильмами чтения литературного произведения можно предложить поделиться собственным опытом в этом вопросе);
- в избирательном подборе текстов в соответствии с интересами ученика;
- в стимулировании оценочных суждений учащихся путём использования матриц с опорными выражениями и др.;

2) интеграции знаний учащихся с нарушением слуха из смежных учебных областей. В качестве индивидуальных вариантов можно выделить потребности в:

- актуализации на учебных занятиях и во внеурочное время (при наличии подходящей

ситуации) изучаемого материала из смежных учебных областей с активизацией учебной лексики (например, изучали на уроке по учебному предмету «Человек и мир» в VI классе фазы Луны; на уроке по учебному предмету «Русский язык» составили предложения: «Луна — это спутник Земли. Солнце освещает Луну. Она белая днём, серая и жёлтая ночью. Луна бывает растущая, полная и убывающая»; а вечером во время прогулки увидели Луну и обсудили, что она яркая, белая, жёлтая, серая, полная, убывающая, растущая и др.);

- формировании цепочки ассоциаций, которые позволяют связать понятия из разных учебных дисциплин в единую логически связанную систему знаний;
- поэтапном формировании умения использовать знания и умения из других учебных предметов в аналогичных и изменившихся учебных ситуациях;
- включении практико-ориентированных заданий к тексту, требующих применить имеющиеся знания и умения;
- учёте степени «погружённости» в содержание текста («полнота восприятия фактуальной (отражение действительности) и концептуальной (субъективное отношение автора) информации, содержащейся в тексте») [6, с. 325];
- выявлении в других предметных областях различных аспектов применения русского языка и «лингводидактическом сопровождении школьных предметов» [7, с. 4, 11] путём использования специфических приёмов работы над терминологией и характерными для каждого учебного предмета языковыми конструкциями.

Вторая группа — потребности в адаптации содержания текстов и текстовых заданий. Специфика адаптации текстов и текстовых заданий по учебному предмету «Русский язык» определяется образовательными задачами урока. Так, в процессе словарной работы необходимо оценить доступность лексики, представленной в учебном тексте, и сформированность у учащихся соответствующих лексических полей, отражающих связи изучаемого слова с другими словами, определить конкретные задачи лексического развития учащихся (формирование, уточнение, коррекция или активизация словарного запаса). При написании изложения следует определить доступность смысловой обработки содержания текста учеником с нарушением слуха и возможные затруднения при его последующем воспроизведении. Выраженность трудностей учащихся с нарушением слуха в овладении содержанием текстов и текстовых заданий по учебному предмету «Русский язык» может варьировать, что определяет инвариантные и вариативные потребности в:

1) изменении объёма учебного текста:

- сокращении объёма текста за счёт исключения фрагментов, не несущих основной смысловой нагрузки в соответствии с уровнем речевого развития учащегося и учётом принципа минимизации языка и развивающей сложности;
- увеличении объёма текстового материала (например, за счёт актуализации скрытых логических связей для улучшения понимания содержания учеником со сниженным уровнем речевого развития);

2) упрощении содержания учебного текста, обеспечении его доступности:

- целенаправленном исключении из учебного материала сложных абстрактных понятий (такой материал вводится постепенно: сначала на уровне практического овладения в результате многократного выполнения упражнений и наблюдений за явлениями и их взаимосвязями в контексте, абстрактные же понятия и термины — только после накопления обобщённого практического опыта использования каких-либо грамматических категорий);
- использовании приёма перефразирования, обеспечивающего доступность лексико-грамматических средств;
- изменении синтаксических конструкций;
- сохранении минимального количества новых грамматических категорий в адаптируемом тексте;

3) индивидуализации формулировки, объёма и степени сложности задания к тексту:

- сокращении объёма заданий при сохранении их уровня сложности;
- разбивке многоступенчатого задания на короткие шаги в виде алгоритма (пошаговая инструкция);

• усиление роли наблюдения за языковыми явлениями при выполнении заданий к тексту (например, при изучении местоимений следует акцентировать внимание на их точном использовании с целью исключения двусмысленности. Так, из фразы «Воспитатель сказал Саше отнести вещи к себе» неясно, «к себе» — это к кому: к Саше или воспитателю?).

Третья группа — потребности в индивидуализации образовательных условий при работе с текстом и текстовыми заданиями. Данная группа потребностей самая широкая, так как максимально отражает специфику затруднений учащихся в процессе работы с текстами. В эту группу можно включить потребности в:

• учёте индивидуальных особенностей восприятия и переработки текстовой информации;

• использовании вариативных наглядных опор для обеспечения точного понимания содержания;

• адаптации речи учителя при возникновении ситуационных затруднений в работе с текстом и др.

Приведём примеры индивидуализации каждой из перечисленных потребностей.

С учётом структуры нарушения, характерного для слуховой депривации, первичные затруднения в работе с текстом, определяющие возникновение остальных, связаны с особенностями восприятия текстовой информации. При этом важно учитывать, что трудности восприятия у учащихся с нарушением слуха не всегда напрямую обусловлены ограничениями рецепции (т. е. первичным нарушением). На качество, точность, дифференцированность восприятия связной речи также влияют особенности внимания (в том числе слухового), оперативной памяти (способности удерживать фрагменты текста при предъявлении «речи в потоке»), а также характерное для детей с кохлеарными имплантами нарушение скорости обработки речи, приводящее к пропуску целых фрагментов текста.

Это определяет следующие *вариации потребности в учёте индивидуальных особенностей восприятия и переработки текстовой информации*:

• в педагогической диагностике и установлении причин нарушения восприятия и понимания текста (например, при выявлении сниженного объёма оперативной памяти следует уменьшить объём предложений в тексте диктанта; при наличии у ребёнка трудностей дифференциации звуков обеспечить соответствующие акустические условия);

• в учёте оптимального расстояния для восприятия;

• в дублировании устных инструкций письменными;

• в создании условий для развития концентрации и устойчивости слухового внимания и оперативной памяти;

• в дозировке темпа предъявления речевого материала текста при наличии задержки скорости обработки речи;

• в развитии умений восстанавливать недостаточно точно воспринятые речевые единицы с опорой на контекст и имеющийся речевой опыт;

• в преодолении «смысловых барьеров» при восприятии текста путём накопления фоновых знаний (представлений об окружающем мире), практического опыта использования языка [1, с. 92];

• в разграничении личного опыта и собственных знаний об окружающей действительности с описываемыми фактами и их авторской оценкой в изучаемом тексте (при поверхностном понимании содержания текста учащийся с нарушением слуха вычленяет определённое слово в тексте (особенно если оно повторяется несколько раз) и актуализацией имеющихся у него представлений и примеров из личного опыта, не вникая в факты и их взаимосвязи с предъявляемым текстом);

• в использовании дотекстовых заданий по изучению тематической лексики и актуализации фоновых знаний и практического опыта и др.

Ограничения в дифференцированном восприятии речевой информации обусловливают возникновение у учащихся с нарушением слуха *потребности в использовании вариативных наглядных опор*, таких как:

• сопровождение анализа текста демонстрацией (или подбором учащимися к фрагментам текста) серии иллюстраций;

• схематическая зарисовка сюжетообразующих фрагментов текста (графический план текста);

• разработка (учителем или совместно с учащимися) и использование мнемотаблиц (наглядная план-схема содержания текста в виде таблицы с зарисованными персонажами, их действиями, явлениями);

• использование конструктивных картин, предоставляющих возможность воссоздать сюжет произведения в динамике;

• аудиовизуализация изучаемого слова или выражения (например, в тексте изложения для учащихся VIII класса «Музыкант» употребляется выражение в переносном значении «поёт щепка» и проводится сравнительная параллель с «поющей струной». Данный контекст, скорее всего, будет понят буквально. В таком случае необходима аудиовизуализация: прослушать звук струны, пение человека, самостоятельно извлечь звук струны из игрушечного музыкального инструмента, рассмотреть иллюстрацию к тексту (медведь, извлекающий звуки с помощью щепки), провести параллель: «звучит — поёт — слышим звук», вербально сравнить выражения с прямым и переносным значением слов: человек поёт, струна звучит, щепка звучит (прямое) — струна поёт, щепка поёт (переносное) и выделить общий признак — наличие красивого или необычного звука;

• демонстрация учащимися действий, обозначаемых глаголами, и др.

Особую группу составляют *особые образовательные потребности в адаптации речи учителя при возникновении ситуационных затруднений в работе с текстом.* Возникновение этих потребностей обусловлено качественными различиями в речевом развитии учащихся с нарушением слуха, в том числе связанными с асинхронностью формирования компонентов речевой деятельности. Это приводит к недостаточно точной оценке учителем возможностей ученика и, соответственно, возникновению затруднений при выполнении заданий на уроках по учебному предмету «Русский язык». В данном контексте могут быть определены индивидуальные потребности учащихся с нарушением слуха в:

• использовании учителем доступных речевых образцов для выражения учащимися своих мыслей в случае затруднений (при повторяющихся неудачных попытках правильно сформулировать свои мысли резко падает мотивация к общению);

• включении учителем в момент говорения в знакомые фразы незнакомых слов или выражений с целью формирования языковой догадки у учащихся с нарушением слуха (например: «Ты работал на уроке не покладая рук. Думаю, очень устал.» Если учащиеся не могут самостоятельно догадаться о значении фразеологического оборота, то можно предложить поразмышлять: человек устаёт, если работает много или мало, быстро или медленно?);

• переформулировке предложения с включением доступных языковых средств в случае непонимания (например, при соотнесении иллюстрации с предложением, написанным на табличке и описывающим сюжет картинки, учитель спрашивает у учащихся: «Подходит?» Учащиеся ассоциируют это слово со словом «ходить» или в значении приближаться, не понимают вопроса и в ответ молчат. Учитель повторно спрашивает, используя доступные для учащихся лексические средства: «Правильно или ошибка?» Для понимания переносного значения слова «подходит» (в смысле соответствует) необходимо проводить отдельную словарную работу, используя практические примеры: «подходит обувь» по размеру, «подходят по цвету» платье и бант, «подходит к телефону» зарядное устройство и др.);

• отчётливом повторении учителем непонятых слов, выражений с выяснением их звукобуквенного состава и смысла (например, учитель просит учащегося: «Нарисуй корзину». Учащийся отвечает: «Вот картина». Учитель повторяет слова «корзина» и «картина», пишет эти два слова на доске (либо их записывает учащийся) и уточняет их значение путём зарисовки схематического рисунка; в данной ситуации ребёнок просто не дифференцировал похожие по звучанию слова «корзина» и «картина»);

• выделении интонацией (на тон выше) наиболее важных для понимания смысла фрагментов текста с последующей

небольшой паузой для осмысления учащимися услышанного;

• обязательном соблюдении коротких (после запятой, тире, двоеточия) и длинных (после точки, вопросительного и восклицательного знаков) пауз при подготовке к написанию письменных работ, а также при диктовке.

Четвёртая группа — потребности в определении учителем приоритетных задач при формировании и развитии основных групп текстовых умений. По данным современных исследователей, для большинства учащихся с нарушением слуха характерна неравномерность развития компонентов речевой деятельности, что влияет на качество работы с текстами и текстовыми заданиями на уроках по учебному предмету «Русский язык». Так, например, при выраженных ограничениях слухового восприятия могут возникать затруднения в написании словарных диктантов; определении границ предложений в тексте при его слуховом восприятии; выполнении заданий на поиск в тексте слов, в которых произошло оглушение или озвончение согласных. При сниженном уровне развития понимания трудности могут вызывать задания, требующие выполнить стилистическую правку предложений, изобразить композиционную схему текста, определить значения фразеологических оборотов, объяснить смысл пословиц и поговорок и др. Ограниченный уровень активной речи ученика с нарушением слуха будет определять сложности при выполнении упражнений, связанных с дополнением пропущенных фрагментов текста; составлении рекламных объявлений с использованием прилагательных разной степени сравнения и др.

В данной группе могут быть выделены потребности учащихся с нарушением слуха в:

• учёте актуального уровня сформированности умений восприятия, понимания и продуцирования связного текста;

• учёте типа слухоречевого развития (условно-нормативный, сниженный или асинхронный);

• определении учителем приоритетных задач работы с текстом и текстовыми заданиями;

• отборе и использовании учителем методов и приёмов обучения с учётом принципов доступности и развивающей сложности.

Каждая из перечисленных потребностей будет индивидуализирована в контексте специфики слухоречевого развития конкретного ученика.

Выявление уровня актуального развития функциональных слухоречевых возможностей каждого конкретного ребёнка и определение его вариативных особых образовательных потребностей в области работы с текстом и текстовыми заданиями позволяют создать специальные образовательные условия, обеспечивающие качественное усвоение содержания учебного предмета «Русский язык»

Список использованных источников

1. *Баранова, О. В.* Обучение пониманию учебного текста как методическая проблема О. В. Баранова // Перспективы науки. — 2021. — № 6 (141). — С. 90—97.

2. *Болгарова, М. А.* Актуализация жизненного опыта как педагогическое средство р вития познавательного интереса младших школьников с задержкой психического раз тия : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. А. Болгарова ; Уральский гос. п ун-т. — Екатеринбург, 2009. — 23 с.

3. *Бутакова, С. М.* Реализация интегративного подхода в обучении естественнона ным дисциплинам в идеологии CDIO [Электронный ресурс] / С. М. Бутакова, Е. В. Ф кова // Проблемы современного образования. — 2018. — № 2. — Режим доступа: htt www.pmedu.ru. — Дата доступа: 24.08.2023.

4. *Быкова, Л. М.* Методика преподавания русского языка в школе глухих : учеб. студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. М. Быковой. — М. : Владос, 2002. — 4

5. *Гончарова, Е. Л.* Ребёнок с особыми образовательными потребностями [Элек ный ресурс] / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррек ной педагогики Российской академии образования. — 2002. — № 5. — Режим дос

https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnymi-potrebnostjami. — Дата доступа: 16.05.2016.

6. *Дорофеев, Ю. В.* О функциональных основаниях восприятия и понимания текста / Ю. В. Дорофеев // Педагогический имидж. — 2019. — Т. 13. — № 3 (44). — С. 321—332.

7. *Дроздова, О. Е.* Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. Е. Дроздова ; Московский пед. гос. ун-т. — М., 2017. — 53 с.

8. *Зикеев, А. Г.* Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. — М : Академия, 2000. — 200 с.

9. *Коляда, О. П.* Научно-теоретические основы формирования текстовой компетенции учащихся с нарушением слуха / О. П. Коляда // Педагогическая наука и образование. — 2017. — № 4 (21). — С. 19—23.

10. *Коротышев, А. В.* Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Коротышев ; ФГВОУ ВО Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. — Москва, 2017. — 236 с.

11. *Соловьёва, Т. А.* Особые образовательные потребности интегрированных школьников с нарушенным слухом / Т. А. Соловьёва // Дефектология. — 2010. — № 4. — С. 27—33.

12. *Феклистова, С. Н.* Концептуальные подходы к модернизации научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2020. — № 2. — С. 69—85.

13. *Феклистова, С. Н.* Научно-методическая система коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха : моногр. / С. Н. Феклистова. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2020. — 216 с.

14. *Хаустов, А. В.* Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная. — М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 80 с.

Материал поступил в редакцию 11.12.2023.

Аформіць падпіску на часопіс «Спецыяльная адукацыя» серыі «У дапамогу педагогу» можна любым зручным спосабам:

- на сайце выдавецтва «Адукацыя і выхаванне» **https://aiv.by/** у раздзеле «Аформіць падпіску»;
- на сайце «Белпошты» **https://belpost.by/** ці ў любым паштовым аддзяленні;
- на сайце электроннай падпіскі **https://belpressa.by/**.

Адукацыя і выхаванне | **Белпошта** | **Сайт электроннай падпіскі**