

Н. П. Полякова **N. P. Polyakova**
Москва, Россия Moscow, Russia

**О ФОРМИРОВАНИИ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У ПОДРОСТКОВ
С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ
ЗРЕНИЯ**

**ON THE FORMATAON
OF LINGUISTIC COMPETENCE
IN ADOLESCENTS WITH SEVERE
VISION IMPAIRMENTS**

Аннотация. Предлагается маршрут формирования лингвистических компетенций на основе формируемых универсальных учебных действий, восполняемого чувственного опыта и развиваемого слухового восприятия.

Ключевые слова: универсальные учебные (познавательные, регулятивные) действия, лингвистические компетенции, модель, уроки русского языка, педагогические условия.

Сведения об авторе: Полякова Надежда Петровна.

Место работы: соискатель кафедры психолого-педагогических основ специального образования ГБОУ «Московский городской педагогический университет»; учитель русского языка и литературы, коррекционных дисциплин КС(К)ОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Минобразования Чувашии.

Контактная информация: 428000, г. Чебоксары, ул. Яблочкова, д. 3.
E-mail: NadezhdaPolyakova85@yandex.ru

В основе современных программ по русскому языку лежит коммуникативно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование у учащихся метапредметных и предметных умений.

Обучение русскому языку в школах для слепых и слабовидящих детей ведется на базе общеобразова-

Abstract. The article presents a method of formation of linguistic competences on the basis of universal educational actions, growing feeling experience and developing hearing perception.

Key words: universal educational (cognitive, regulatory) actions, linguistic competence, model, Russian language lessons, pedagogical conditions.

About the author: Polyakova Nadezhda Petrovna, Degree Applicant.

Place of employment: Department of Psycho-pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University (Moscow); Teacher of Russian Language and Literature, Corrective Disciplines, Cheboksary Special (Correctional) General Education Boarding School, (Cheboksary).

тельных программ. Следовательно, в рамках данного процесса учащимися с глубокими нарушениями зрения, так же как и зрячими, должны осваиваться коммуникативные, познавательные, регулятивные действия и на их основе — коммуникативные, лингвистические, языковые и культуроведческие компетенции.

Автором данной статьи предлагается маршрут формирования лингвистических компетенций с учетом положений новых ФГОС и требований тифлодидактики.

Понятие «лингвистические компетенции» включает в себя знания учащихся с глубокими нарушениями зрения о самом предмете «Русский язык», о разделах, целях научного изучения языка; элементарные сведения о методах, об этапах развития науки о русском языке, о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении родного языка; учебно-языковые умения и навыки, служащие развитию личности школьника, формируемые на основе всех сохранных анализаторов с активизацией их познавательной деятельности.

Овладению лингвистическими компетенциями способствует сформированность универсальных учебных действий, а именно познавательных, регулятивных.

Универсальные учебные действия — это умение учиться, т. е. способность учащихся с глубокими нарушениями зрения к саморазвитию и самосовершенствованию, приобретаемая в результате сознательного и активного присвоения нового, относительно объективного социального опыта на ограниченной сенсорной основе.

На базе этих действий развиваются умения постановки учебной задачи, ее принятия, решения; осуществления различных операций со средствами языка (анализ, синтез, сравнение, классификация); формулировки умозаключения, вывода,

обобщения в словесной, схематичной, модельной форме; определения сущности выполняемых действий и последовательности необходимых операций; контроль своих действий.

Формирование лингвистических компетенций строится с учетом особенностей учащихся с глубокими нарушениями зрения и их особых образовательных потребностей: характера поражения зрительного анализатора, времени потери зрения, качества вторичных отклонений; потребности в щадящем режиме; необходимости формирования понятийного аппарата; способности контролировать, корректировать, оценивать характер усвоенного.

В общем виде формирование лингвистических компетенций — это система, состоящая из осуществляемых одновременно процессов восполнения чувственного опыта и развития слухового восприятия, усвоения лингвистических понятий и освоения практических учебных действий. Ее функционирование обеспечивается за счет реализации в той или иной мере сознательно сконструированных внешних обстоятельств, факторов, совокупности необходимых мер, оказывающих на нее существенное влияние.

Одним из таких условий выступает сформированность познавательных, регулятивных универсальных учебных действий: смыслообразования, установления связи между содержанием учебных предметов и познавательными интересами учащихся; регулятивных дей-

ствий контроля (внимание, самоконтроль); знаково-символических познавательных умений дифференцировать план знаков и символов и предметный план (предметная и речевая действительность).

Процесс формирования указанных качеств базируется на стимулирующем подходе. В его основу заложена реализуемая совместно учителем и учащимися оценочная деятельность, в которой учащийся выступает активным участником, осуществляет контроль, коррекцию, оценивание усвоенного. В результате стимулируется интеллектуальная самостоятельность, возникновение интереса к обучению, основательный подход к решаемой задаче (осуществление поставленной цели, подбор средств ее достижения), саморегуляция.

Работа осуществляется при использовании активных, интерактивных методов обучения в сочетании со специальными приемами, обеспечивающими организацию обучения (опора на сохраненные анализаторы, бисенсорное восприятие материала), доступность учебной информации, ее структурирование (работа с раздаточным материалом, алгоритмизация деятельности, разбивка средств наглядности, подбор информации, регистрация репродуктивной деятельности, восприятие перекодированной информации, вычленение существенных признаков, систематизация представлений, сопоставление, сравнение, обобщение, установление аналогии, конкретизация), использование тифлотехники.

Формирование универсальных учебных (познавательные, регулятивные) действий базируется на этапах приобретения первичного опыта и мотивации к дальнейшей деятельности; освоения нового способа действия; тренинга при его включении в учебную деятельность, самоконтроля, коррекции его выполнения; контроля. Так, например, на первом этапе при овладении знаково-символическими познавательными умениями учителем создаются условия для приобретения подростками первичного опыта и мотивации к дальнейшей деятельности (постановка проблемы, целеполагание). Затем на основе полученного опыта подростками осуществляется овладение общим способом применения формируемых умений. На следующем этапе учащиеся начинают самостоятельно применять освоенные умения, а также уточнять их, корректировать. Подростки осуществляют самоконтроль, основывающийся на самопроверке по образцу. Именно на этом этапе происходит окончательное овладение формируемыми умениями. Учитель контролирует сформированность знаково-символических познавательных умений, универсальных учебных действий, основываясь на критериях оценки, предназначенных для общеобразовательных школ.

Реализуемый процесс проходит через ключевые элементы структурного построения уроков: введение специальных пропедевтических периодов; чередование различных видов деятельности; учет

темпа учебной работы, характера коррекционных умений и навыков.

На пропедевтическом этапе совершается подготовка к приобретению первичного опыта и к дальнейшей деятельности. Разъясняются особенности предстоящей работы, вводятся символы брайлевской унификации, условные обозначения, сигнальные и ориентировочные признаки. Владение общими способами действия, самостоятельное применение подростками освоенных умений происходит при чередовании зрительной и тактильной работы со слуховым восприятием. Часто обучающиеся в одном классе подростки отличаются по темпу деятельности и характеру сформированности коррекционных умений, что влияет на качество усвоения, осуществление самоконтроля. Это требует дифференцированного подхода к подбору учебного материала.

Структура данного процесса определяется тремя взаимодополняющими положениями: формирование универсальных учебных действий как цель образования определяет его содержание и организацию; их усвоение происходит в контексте разных предметных дисциплин; свойства и качества этих действий определяют эффективность усвоения метапредметных и предметных умений. Цель деятельности заключается в формировании познавательных, регулятивных действий. Специально подобранный программный материал по русскому языку, содержащий задания и упражнения, способствующий ов-

ладению языковыми умениями, набор методов (активные, интерактивные) обучения обеспечивают достижение цели. В связи с тем, что универсальные учебные действия должны формироваться в контексте усвоения всех дисциплин, выстраивается общий маршрут по их формированию. Свойства и качества этих действий определяют эффективность усвоения лингвистических компетенций.

Реализуется деятельность в тесной связи с развитием коррекционных умений (ориентировка в микропространстве, использование неполноценного (остаточное зрение) и сохранного восприятия), а в некоторых случаях и определяет его.

Процесс базируется на установленных ФГОС требованиях к результатам освоения основной образовательной программы по русскому языку, на системно-деятельностном подходе.

Предполагающая наличие разных вариантов решения учебной задачи, проблемная ситуация создается на этапе самоопределения (внутренняя готовность учащегося к учебной деятельности и актуализации знаний). Например, в начале урока предлагаются небольшие предваряющие новую тему тексты, содержащие в себе изученный и пока еще незнакомый материал. Учащимся следует определить то, что им знакомо, и то, с чем предстоит работать в ходе урока. В результате подростки концентрируют внимание на уже усвоенном, определяют его характер и качество. У них возникает интерес к освое-

нию новых действий, понимание необходимости этого. Они подбирают адекватные ситуации средства, способствующие самостоятельному решению поставленной проблемы. Это ведет к формированию умений самостоятельного выделения и формулировки познавательных целей, фиксирования затруднений в собственной деятельности, выявления их причины, определения целей своей дальнейшей работы, выбора средств и способов достижения поставленной цели, саморегуляции.

Поиск, анализ, структурирование информации осуществляется на этапах постановки учебной задачи и открытия нового знания. Эффективность данных этапов урока достигается за счет работы в группах, парах (постоянные, сменные). Например, задание, строящееся на работе с изучаемым правилом: «Прочитайте правило, а затем прочитайте два текста и определите, чем они отличаются, обоснуйте, докажите свой ответ, основываясь на правиле, примерах из текста», базирующееся на применении методов информационного поиска, способствует формированию умений по осуществлению поиска необходимой информации, сравнению, анализу, формулировке вывода, своего мнения и позиции, координации различных позиций в сотрудничестве.

Индивидуальная работа, направленная на ликвидацию пробелов в знаниях учащихся на основе самоконтроля и взаимоконтроля, ведется на этапе включения нового знания в систему повторения. Она

основывается на исправлении ошибок, умении выполнять инструкции, позволяет учащимся определить имеющиеся пробелы в изученном.

При индивидуальной работе в процессе проверки обучающих упражнений учителем на поля выносятся опознавательные знаки, сигнализирующие о том, что в данной строке имеется ошибка (орфографическая, пунктуационная, грамматическая). Затем тетради возвращаются учащимся. Им следует найти ошибки, исправить, объяснить их, опираясь на то или иное правило.

В парной форме при выполнении упражнений, способствующих закреплению изученного материала, происходит обмен тетрадями. Карандашом (если это подростки с остаточным зрением) отмечают обнаруженные ошибки или выписывают фрагмент, в котором они были обнаружены (подростки, занимающиеся по системе Брайля), и объясняют их, основываясь на правилах.

При работе в индивидуально-коллективной форме учащимся предлагаются тексты с одинаковым набором ошибок (смысловые, орфографические, пунктуационные). Упражнения вначале выполняются индивидуально, а затем коллективно на основе прочтения выполненного и сопоставления полученных результатов с последующим определением верного варианта и его обоснования.

Упражнения, формирующие умения выполнять инструкции, четко следовать образцу, включают

в себя, например, задание «Поставь глагол по данному образцу во втором лице (бить — бьешь, бьешься)», задания, позволяющие сформировать умения структурирования знаний, выбора наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.

На этапе обобщения полученных знаний и рефлексии учебной деятельности предлагаются задания, позволяющие определить качество усвоенного материала, изученного на уроке, и освоенных действий, например небольшие тесты. В течение трех или двух минут учащимся предоставляется возможность ответить на вопросы, затем работы проверяются и вновь возвращаются. Перед номером задания, в котором совершена ошибка, ставится опознавательный знак. Дома подростки сверяют свои ответы и действия с информацией, предложенной в учебниках, в результате возникает рефлексия собственной деятельности.

Сформированность у подростков познавательных и регулятивных действий влияет на активность в познании ими окружающего мира. Происходит изменение характера исполнительских действий, качественно организуется система обратных связей; формирование и развитие мыслительных операций, понятийного мышления; совершенствование умений по поиску и выделению информации, построения речевого высказывания.

Соблюдение этого условия обеспечивает саморазвитие личности, закрепление и обогащение по-

знавательных, регулятивных действий в процессе формирования лингвистических компетенций. В результате на основе лингвистической рефлексии и активизации познавательной деятельности подростками приобретается возможность дальнейшей социализации, интеграции.

Одновременно с первым протекает процесс формирования лингвистических компетенций. Он содержит тесно взаимосвязанные, определяющие друг друга этапы.

На первом осуществляется создание базы — восполнение чувственного опыта, развитие слухового восприятия. На ее основе формируются образы предметов, качества представлений, отображающих окружающий мир; умения делать обобщения на формируемых представлениях и давать логическое объяснение их правильности; умения понимать отвлеченные понятия; умения слушать тексты, читаемые вслух, аудиозаписи; умения запоминать и удерживать в памяти услышанное (общее содержание, частные детали, тексты больших и малых объемов, предложенный порядок частей, смысловые изменения, связанные с перестановкой частей); умения выделять главное и второстепенное в тексте; умения озаглавливать услышанное; умения выделять части, определять их роль в контексте целого текста; умения понимать смысловые изменения текстов (перестановка частей, разбивка на части, синтаксическое изменение предложений, включение в контекст информации, изначально в нем не содержащейся).

Формирование базы происходит при реализации развивающего подхода. Заложенные в его структуру упражнения и задания, основывающиеся на изучаемом подростками языковом материале, их отработке с позиции максимальной активности всех сохранных анализаторов обеспечивают восполнение чувственного опыта, развитие слухового восприятия. При опоре на них достигается качественное усвоение программного материала, коррекция вторичных отклонений. Например, при изучении темы «Предлоги» предлагается упражнение: «Из представленных предлогов выбери подходящий по смыслу и вставь в предложение. Обоснуй выбор». В результате усваивается их правописание, восполняются пространственные представления.

При изучении частей речи с учетом формируемых знаково-символических познавательных умений дифференцировки плана знаков и символов и предметного плана осуществляется восполнение представлений об окружающей действительности, становление предметной отнесенности слова. Например, при изучении темы «Имя существительное» расширяются представления об окружающем предметном мире. При прохождении темы «Имя прилагательное» углубляются чувственные представления о качествах, свойствах окружающих предметов.

Задания, основанные на целенаправленном наблюдении, работе с картиной и др. с опорой на осваиваемые регулятивные действия контроля (внимание, самоконтроль)

способствуют, благодаря алгоритмизации, коррекции способов и приемов интеллектуальной деятельности учащихся. Например, предлагаются упражнения по различению и узнаванию (работа с однокоренными словами, синонимами, антонимами, паронимами и т. д.). Задания, основанные на воспроизведении по памяти услышанного, увиденного (сочинение, изложение по картине, сочинение по темам «Время года», «Мой дом», «Моя школа» и т. д.).

Упражнения, направленные на развитие слуховой памяти, слухового внимания, формируют умения слушать аудиотекст, вычленять и систематизировать информацию, саморегуляции, самоконтроля, различения предметной и речевой действительности. При этом обеспечивается становление умений использования методов информационного поиска, смыслового чтения, извлечения необходимых сведений, определения основной и второстепенной информации. Например, предлагаются упражнения: «Прослушай текст, озаглавь его, определи основную тему, проблему, обозначь авторскую позицию по проблеме, выяви, какие средства выразительности в тексте были использованы, и приведи примеры, письменно перескажи его. Прослушай текст (чаще статья, содержащая дополнительную информацию по изучаемой теме), найди используемые в нем лингвистические термины, пользуясь справочной литературой, определи их значение и т. д.».

При использовании заданий, строящихся на звуковой наглядности, учащимися приобретаются новые слуховые впечатления на основе самоконтроля, знаково-символических познавательных действий. Преодолению недоразвития фонематического и речевого слуха способствуют, например, аудиодиктанты, позволяющие подростку представить не только графический вид слова, но и его звуковое очертание. В результате повышается качество выполнения письменных заданий.

При восполнении чувственного опыта, развитии слухового восприятия происходит формирование лингвистических компетенций на основе приобретаемых в ходе работы сведений, выполняемых творческих и практических заданий; закрепление познавательных, регулятивных действий, обеспечивающее опору на них в процессе деятельности.

На втором этапе осуществляется формирование лингвистических компетенций: знания о трудах и открытиях языковедов, об истории русской лингвистической науки; умений анализа, сопоставления, классификации и группировки фактов языка; опознавательных умений; аналитических умений; орфографических и пунктуационных умений; навыков работы со справочной литературой.

Процесс подразделяется на два взаимосвязанных блока: усвоение лингвистических понятий и освоение практических учебных действий.

Он строится на принципах специальной педагогики, частноди-

дактических (исторический, экстралингвистический, системный, структурно-семантический, функциональный) принципах, примененных к дисциплине «Русский язык».

Исторический принцип основывается на сообщении сведений об исторических изменениях, произошедших в литературном русском языке и в той или иной форме сохранившихся в нем. Это способствует на основе выполняемых учащимися дополнительных заданий (реферат, сообщение), расширяющих программный материал, становлению научных взглядов на язык, осознанию сущности языковых явлений.

Экстралингвистический принцип обуславливает понимание школьниками связи языка и внеязыковой действительности. При изучении, например, лексикологии расширяется представление о роли многозначности слов, омонимов, синонимов и других лексикологических и фразеологических явлений, восполняется чувственный опыт.

Системный принцип ведет к формированию у учащихся взглядов на языковые единицы как систему взаимосвязанных элементов. Например, рассматриваются связи между лексикой и морфологией при образовании форм слов (*лист — орган растения, листьяв ??? то же самое!!! — плоский кусок, сделанный из какого-либо металла, листов*). В результате обеспечивается понимание сущности явления, предупреждение различных ошибок, восполнение чувственного опыта.

Структурно-семантический принцип способствует овладению навыками работы с языковыми единицами не только с точки зрения их формального выражения, но и с учетом их значения. Внимание учащихся акцентируется на том, что практически на всех уровнях языка имеются значимые единицы — морфемы, слова, предложения, — на двусторонней природе языкового знака. Например, при изучении морфематики до сведения подростков доводится, что морфемы являются минимальными значимыми частями слова и что поэтому морфемный разбор не может быть проведен механически.

Функциональный принцип позволяет демонстрировать школьникам функции единиц разных уровней, например, смысловозначительную для звуков в сильной позиции (фонем).

Вначале на основе информационного, дискуссионного, творческого направлений осуществляется усвоение лингвистических понятий.

Информационное направление нацелено на расширение знаний по истории лингвистической науки, передачу новой информации, знакомство с ней школьников при помощи различных источников. Работа основывается на методах информационного поиска, чтении учебно-познавательных материалов о языковедах и их научных открытиях, пересказе прочитанного, подготовке сообщений, свободном диктанте, изложении, беседе и лекции, самостоятельном анализе текстов. Деятельность строится на

формируемых умениях: смыслообразование, установления связи между содержанием учебных предметов и познавательными интересами; осознанного и произвольного построения речевого устного, письменного высказывания; извлечения необходимой информации из прослушанных текстов; определения основной и второстепенной информации; свободной ориентации и восприятия текстов научного стиля.

Дискуссионное направление базируется на формируемых у учащихся регулятивных действиях контроля (внимание, самоконтроль), на обсуждении спорных вопросов, выявленных на этапе ознакомления с новой информацией. В результате формируется личная мировоззренческая позиция, своя точка зрения. В работе используется метод беседы на дискуссионную тему.

В рамках творческого направления происходит осмысление вклада лингвистов в науку, формирование оценочных суждений о трудах языковедов, об истории русской лингвистики, умений интерпретации текстов правил. Работа ведется на основе знаково-символических познавательных умений дифференцировки плана знаков и символов и предметного плана, методов изложения с элементами сочинения (выражение отношения, оценки пишущим), сочинения-рассуждения, этюда, очерка, вымышленного интервью, самостоятельной формулировки правил (таблица, схема, текст).

Теоретические представления, формируемые на основе данных на-

правлений, обеспечивают прочное и осознанное понимание материала.

Далее в рамках практического направления происходит освоение учащимися практических учебных действий. У школьников формируются учебно-языковые умения и навыки: опознавательные умения (опознавать звуки, буквы, части слов, морфемы, части речи и т. д., отличать одно явление от другого), классификационные умения (умения делить языковые явления на группы), аналитические умения (производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический разбор).

Работа строится на основе умений дифференцировки плана знаков и символов, решения учебных задач и практических методов (упражнения, тесты). В результате приобретаются практические действия, обеспечивающие овладение лингвистическими компетенциями.

Таким образом, предлагаемый маршрут включает в себя формирование значимых познавательных, регулятивных УУД и непосредственно самих лингвистических компетенций, где второй процесс представляет собой модель, состоящую из взаимосвязанных, определяющих друг друга этапов. На первом восполняется чувственный опыт, развивается слуховое восприятие. Второй этап направлен на формирование лингвистических компетенций и разбивается на два блока. Первый включает усвоение лингвистических понятий на базе информационного, дискуссионного и

теоретического направлений. Второй обеспечивает освоение практических учебных действий и основывается на практическом направлении. В результате подростки с глубокими нарушениями зрения приобретают возможность использования полученных знаний, умений и навыков в повседневной жизни, способность употреблять родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 124 с.
2. Быстрова, Е. А. Русский язык. Проблемы и размышления [Электронный ресурс] / Е. А. Быстрова. — Режим доступа: <http://1-11.eime.ru>.
3. Полякова, Н. П. Проблема формирования лингвистических компетенций у подростков с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка в условиях школы III—IV вида / Н. П. Полякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Ч. 2. — М., 2013. — № 10 (58) — С. 195—198.
4. Полякова, Н. П. Формирование универсальных учебных действий у детей при глубоких нарушениях зрения в условиях школы III—IV вида / Н. П. Полякова // Теоретические и методологические проблемы современного образования. — М. : Спецкнига, 2013. — С. 213—217.
5. Проект. Примерная программа по учебным предметам. Русский язык. 5—9 кл. — М. : Просвещение, 2010. — 112 с.