

На правах рукописи

ЖИЛ

Полякова Надежда Петровна

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

13.00.03 – коррекционная педагогика (тифлопедагогика)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2017

Работа выполнена на кафедре психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ)

Научный руководитель: Назарова Наталия Михайловна
доктор педагогических наук, профессор

Официальные оппоненты: Воронкова Валентина Васильевна
доктор педагогических наук, профессор,
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления»,
профессор кафедры специального и инклюзивного образования

Денискина Венера Закировна
кандидат педагогических наук, доцент
Федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», доцент
кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Защита состоится 19.12.2017 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 850.007.05 на базе государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 119261, г. Москва, ул. Панфёрова д. 8, к.2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО МГПУ по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ <https://www.mgpu.ru/articles/2425>.

Автореферат разослан «___» _____ 2017 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Яковлева Ирина Михайловна

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. В соответствии с положениями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ, преподавание слепым ученикам, обучающимся по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) 1 и 2-го вариантов русского языка, ведётся по программам общеобразовательных школ. Согласно содержанию современного школьного курса русского (родного) языка это предполагает достижение метапредметных и предметных целей образования.

Направленность ФГОС НОО на преемственность предусматривает взаимосвязь и непрерывность образования слепых обучающихся на всех его ступенях. Соответственно, в основной школе при изучении русского (родного) языка слепые школьники, обучающиеся по программам 1 и 2-го вариантов, должны осваивать коммуникативную, языковую и лингвистическую компетенции.

В тифлопедагогике (М. И. Земцовой, Н. С. Костючек, Л. И. Моргайлик, В. А. Мыльниковым, И. П. Чигриновой) при разработке системы обучения русскому языку рассматривались только аспекты коммуникативной и языковой компетенций, как средства коррекции отклонений в речи и мышления. Проблеме формирования лингвистической компетенции с позиций организации педагогических условий, реализации принципов, методов, подходов и содержательных элементов, необходимых для обучения слепых, внимание практически не уделялось. Между тем лингводидактикой установлено, что овладение и языковедческими сведениями, практическими действиями при изучении русского (родного) языка должно происходить в процессе закрепления способностей пользоваться языком и умений адекватно понимать чужую речь и строить свою. Формирование лингвистической компетенции осуществляется не на специально подобранных заданиях, а на материале всего курса русского (родного) языка.

Поэтому в данных условиях обеспечивается совершенствование языковой и коммуникативной компетенций. Это достигается благодаря заложенному в концепции ФГОС НОО компетентностному принципу, который подразумевает развитие у обучающихся определенных компетенций, а также способности и готовности к их применению. Особые возможности для формирования этих качеств создаются в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, который основывается на предъявлении учебного материала в познавательной и деятельностной формах.

Сформированность универсальных учебных действий (УУД) – обязательное требование ФГОС НОО, предъявляемое к обучающимся, осваивающим программы 1 и 2-го вариантов (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, И. В. Петрова, Н. Г. Салмина и др.). Их становление базируется на сохранных остаточных сенсорных основах и способствует развитию умения учиться. Для специальной педагогики проблема овладения этими действиями представляет особый интерес (Ж. И. Журавлёва, Н. Ю. Киселева, А. В. Лагутина, Е. Н. Моргачёва, Е. Г. Речицкая, Е. Л. Черкасова). Тем не менее, в трудах известных тифлологов она практически не рассматривается.

Развитие у слепых подростков лингвистической компетенции осуществляется на базе освоенных ими УУД. Использование в этом процессе коммуникативно-деятельностного подхода способствует усвоению ими так же, как и зрячими теоретических сведений и учебно-языковых умений. Однако в контексте преподавания слепым обучающимся русского языка этот подход также не рассматривался. В то же время, очевидно, что восполнение чувственного опыта и развитие слухового восприятия речи, которые достигаются при реализации компетентностного и коммуникативно-

деятельностного подходов, ведут к обретению базы, необходимой для овладения языковыми компетенциями. Соответственно, у слепых на лингвистическом материале развиваются компенсаторные действия, предполагающие целенаправленное привлечение сохранных анализаторов в учебной деятельности. Что не противоречит специальной методике русского языка (А. А. Алмазова, В. В. Вороноква, К. В. Комаров и др.), отмечающей значимость языка в коррекционно-развивающей деятельности.

Актуальность данного исследования также обусловлена наличием некоторых противоречий: между значимостью усвоения слепыми обучающимися УУД и не изученностью этого вопроса; между потребностью применения коммуникативно-деятельностного подхода в обучении слепых русскому языку и не разработанностью этого метода; между осознанием необходимости формирования у слепых лингвистической компетенции при изучении русского языка и отсутствием программно-методического обеспечения этого процесса. Указанные противоречия неизбежно выдвигают вопрос о том, какими должны быть педагогические условия, способствующие формированию лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка.

Целью исследования является научное обоснование процесса формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка.

Объект исследования – процесс формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка.

Предметом исследования является разработка научно обоснованной модели формирования лингвистической компетенции у слепых подростков при изучении русского языка.

В основу исследования была положена **гипотеза**, согласно которой становление лингвистической компетенции у слепых подростков достигается на основе освоения познавательных и регулятивных действий, восполнения чувственного опыта, развития слухового восприятия речи, и, конечно, при соблюдении требований тифлодидактики, значимых для обучения русскому языку.

В **задачи** исследования входят:

1. Анализ теоретических основ процесса развития у слепых подростков лингвистической компетенции при изучении русского языка с целью выявления актуальных, требующих углубленного исследования вопросов создания оптимального маршрута становления данной компетенции и входящих в её структуру умений.

2. Сравнительное изучение степени сформированности значимых познавательных, регулятивных действий, лингвистической компетенции как у слепых подростков, так и у их сверстников.

3. Выявление педагогических условий, необходимых для становления лингвистической компетенции у слепых подростков на уроках русского языка в экспериментальной группе.

4. Проектирование модели развития лингвистической компетенции у подростков изучаемой категории и её апробирование на практике.

5. Экспериментальная проверка эффективности предложенной модели.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют: Научные положения, служащие основой становления и совершенствования УУД (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Л. Г. Петерсон, И. В. Петрова, Н. Г. Салмина и др.). Теоретические положения, связанные с развитием процессов самообучения; с совершенствованием познавательной и практической дея-

тельности и мыслительных операций – анализа, сравнения, классификации, обобщения; с конкретно-понятийным мышлением – наглядно-действенным, наглядно-образным; со структурными компонентами воли – мотивацией, произвольным оперированием представлениями, самоконтролем (Е. В. Артюкевич, И. П. Волков, Т. Н. Головина, Л. П. Григорьева, В. П. Гудонис, В. З. Денискина, В. П. Ермаков, М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. С. Костючек, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, В. А. Лоница, И. Н. Миненкова, Л. И. Моргайлик, И. С. Моргулис, Т. П. Назарова, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, А. В. Политова, С. А. Покутнева, А. Ф. Самойлов, Е. П. Синева, Л. И. Солнцева, С. В. Сташевский, Б. К. Тупоногов, Е. М. Украинская, Л. В. Фомичева, Б. Г. Шеремет и др.). Идеи, отражающие роль компенсации отклонений (речи, мышления) в обучении слепых русскому языку (М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, Н. С. Костючек, Л. И. Моргайлик, В. А. Мыльников, И. П. Чигринова и др.). Положения, раскрывающие влияние использования коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов на формирование лингвистической компетенции (Е. Д. Божович, И. Л. Бим, Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Т. А. Долинина, Г. В. Клименко, В. Г. Костомаров, Л. В. Черепанова, Н. М. Шанский, В. Д. Янченко и др.).

Для реализации указанных целей и задач настоящего исследования применялись аналитические методы: ретроспективный анализ научной литературы, контент-анализ периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования, качественный и количественный анализы полученных сведений; эмпирические методы: наблюдения (изучение материалов учебной деятельности), диагностические (анкетирование, беседы), личный опыт работы в системе специального образования и педагогический эксперимент.

Организация и основные этапы исследования. Исследование проводилось с 2009 по 2015 гг. в ходе опытно-экспериментальной работы в республиканском государственном образовательном учреждении (РГОУ) «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат Министерства образования (МО) и молодежной политики (МП) Чувашской Республики, государственном образовательном учреждении (ГОУ) «Савинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат III – IV вида для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» Республики Мари Эл и в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении (МБОУ) «Средняя общеобразовательная школа №3» г. Чебоксары. Первый этап (2009-2010 гг.) был посвящен изучению теоретико-методологической, теоретико-практической, психолого-педагогической литературы по теме исследования; определению научных основ изучаемой проблемы; отбору и отработке понятийного аппарата, ознакомлению с опытом работы педагогов по формированию лингвистической компетенции у слепых подростков и у зрячих сверстников; проектированию программы опытно-экспериментальной работы. На втором (констатирующем) этапе (2010-2014 гг.) уточнялись педагогические условия формирования данной компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка. Был собран и осмыслен эмпирический материал, спланирован и осуществлен педагогический эксперимент по реализации и апробации предложенной модели становления изучаемой компетенции в образовательных учреждениях, указанных выше. На заключительном этапе (2014-2015 гг.) были систематизированы и обобщены материалы теоретического и эмпирического исследований; подведены итоги опытно-экспериментальной работы; выявлена эффективность предложенной модели.

Научная новизна исследования состоит в:

- представленной типологии познавательных и регулятивных УУД и умений,

лингвистическая концепция которых проверялась и апробировалась в практической работе со слепыми обучающимися;

- выявления своеобразия овладения лингвистической компетенцией слепыми подростками, базирующегося на восполнении ограниченного чувственного опыта и развитии слухового восприятия речи;

- определении и научном обосновании педагогических условий, способствующих формированию лингвистической компетенции: освоении познавательных и регулятивных действий; развитию лингвистической компетенции с опорой на эти действия; включении усвоенной компетенции в процесс саморазвития личности; закреплении и обогащении УУД;

- создании и практическом использовании модели формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка, в определении условий её эффективности.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

- расширении научных представлений о специфике развития у слепых подростков 11–15 лет познавательных, регулятивных действий и лингвистической компетенции в результате выполненного исследования;

- уточнении уже имеющихся знаний об особенностях развития познавательной и регулятивной сфер слепых подростков, о компенсаторных возможностях расширения их чувственного опыта и слухового восприятия речи;

- теоретическом обосновании своеобразия процесса формирования у слепых обучающихся лингвистической компетенции;

- обогащении теоретической базы методики преподавания русского языка в тифлопедагогике, благодаря практическому обоснованию эффективности обучения русскому языку слепых подростков, основанного на применении коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов.

Практическая значимость исследования состоит в:

- предложенной типологии познавательных, регулятивных действий и умений, основанной на ней модели становления лингвистической компетенции, реализуемой благодаря развивающему и стимулирующему подходам при обучении;

- методических рекомендациях, позволяющих строить образовательный процесс с учётом требований ФГОС НОО и реальных особенностей этих обучающихся, предусматривающих становление лингвистической компетенции;

- выявлении сведений, расширяющих представления о своеобразии развития слепых подростков и об организации их образовательного процесса, которые важны при подготовке тифлопедагогов и повышении их квалификации.

Материалы выполненного исследования могут быть использованы как в научно-исследовательской деятельности, так и при составлении специальных образовательных маршрутов для слепых подростков.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены его методологической основой, базирующейся на современных научных работах по педагогике, дидактике, тифлопедагогике, тифлопсихологии, психологии; на передовом педагогическом опыте в области обучения слепых детей и школьной лингводидактики, сравнительном анализе данных, полученных с помощью различных педагогических методов, подкреплённых их репрезентативностью, сочетанием теоретических и эмпирических приёмов, их адекватностью поставленным целям и задачам; подтверждены многократной проверкой теоретических выводов и результатов опытно-экспериментальной работы, личным участием автора в проведении констатирующего,

обучающего и контрольного экспериментов.

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования. Результаты исследования рассматривались на заседаниях кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ, были внедрены в образовательный процесс Чебоксарской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната Минобрнауки России и молодежной политики Чувашской Республики, обсуждались на курсах повышения квалификации специальных педагогов, а также специалистов недефектологических направлений Чувашского республиканского института образования Минобрнауки России и молодежной политики Чувашской Республики.

Основные положения исследования были представлены на Всероссийской научно-практической конференции «Организация инклюзивного образовательного пространства в условиях комплексной модернизации системы образования в Чувашской республике» (Чебоксары, 2011 г.), на III Всероссийской научно-практической заочной конференции «Коррекционно-развивающая среда как средство социализации детей с отклонениями в развитии» (Саранск, 2011 г.), на Республиканской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение введения ФГОС: инновации» (Чебоксары, 2014 г.), на VI Международной научно-практической конференции «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития» (Москва, 2017 г.).

Ключевые идеи и научные результаты исследования отражены в 18 публикациях общим объемом 7,6 п. л.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование лингвистической компетенции у слепых подростков в отличие от зрячих сверстников происходит на остаточной сенсорной основе при восполнении их чувственного опыта и развитии слухового восприятия речи.

2. Познавательные и регулятивные действия служат базовой предпосылкой овладения слепыми подростками метазнаниями, метаумениями, рефлексивными знаниями и умениями в совокупности с содержательными элементами лингвистической компетенции.

3. Модель формирования лингвистической компетенции включает: цель и необходимые для её реализации задачи; содержательную структуру, подкрепленную специально созданными педагогическими условиями, соответствующими дидактическими единицами, педагогической технологией, используемой на частнометодическом уровне; количественной и качественной оценкой результатов.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографического списка литературы, включающего 207 источников, одного приложения, 14 рисунков и 6 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В введении обосновывается актуальность исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются проблема, цель, задачи, гипотеза, определяются объект и предмет, излагаются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка» определён понятийный аппарат; рассмотрены особенности формирования УУД, проблемы преподавания русского языка в специальной школе.

Лингвистическая компетенция была выделена как самостоятельная, представлена содержательно и определена в качестве одной из целей обучения русскому языку в базовом компоненте образования в средней школе Н. М. Шанским и В. И. Капинос. Содержательные её основы были изложены А. Д. Алфёровым, Ф. И. Буслаевым, В. И. Водовозовым, В. А. Добромисловым, В. А. Малаховским, Н. С. Поздняковым, И. И. Срезневским, К. Д. Ушинским, Ф. Ф. Фортунатовым, В. И. Чернышевым, А. А. Шахматовым и др. Сегодня в методике преподавания русского (родного) языка она изучается Е. Д. Божович, И. Л. Бим, Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, Т. А. Долининой, Г. В. Клименко, В. Г. Костомаровым, Л. В. Черепановой, Н. М. Шанским, В. Д. Янченко и др.

Этот термин обычно трактуется неоднозначно. Когда русский язык изучается как иностранный, лингвистическая и языковая компетенции выступают синонимами. Если русский язык является родным, возникает необходимость в их разграничении. Умение пользоваться родным языком у детей складывается практически в старшем дошкольном возрасте. Становление же лингвистической компетенции требует специальных условий. В диссертации, предлагая трактовку понятия, соотносится с требованиями ФГОС и задачами исследования; компенсаторно-развивающая функция изучаемой компетенции согласуется с идеями тифлопедагогики. Таким образом: 1) лингвистическая компетенция – это знание основ науки «Русский язык», его уровнях (фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом) и базовых понятиях; освоение учебно-языковых умений (опознавательных, классификационных, аналитических) и их практическое применение; владение представлениями об устройстве, развитии и функционировании языка, элементарными сведениями о лингвистике, её методах, этапах становления, о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении родного языка; 2) в структуру этой компетенции входят метазнания (о знаниях, приёмах и средствах смысловой переработки информации) и метаумения (общепредметные действия); 3) в её содержательную основу включены рефлексивные умения и знания (о приёмах рефлексии, корректировке собственной учебно-познавательной деятельности); 4) лингвистическая компетенция развивается и совершенствуется на основе овладения речевым опытом, приобретаемым с опорой на все сохранные анализаторы, она способствует активизации познавательной деятельности слепого школьника, служит развитию его личности.

Освоение УУД обеспечивает детей умением учиться, способностью к саморазвитию и самосовершенствованию. На их основе формируются основополагающие компетенции. Следовательно, развитие лингвистической компетенции у слепых обучающихся должно строиться с опорой на приобретенные УУД. Для поставленных в диссертации целей наиболее приемлемо понимание, предложенное А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской и И. А. Володарской. Однако специфика работы обусловила некоторое его переосмысление. Слепые дети и подростки достигают освоения УУД только при максимальном использовании сохранных сенсорных возможностей. Нами УУД рассматриваются как педагогические условия (А. С. Белкин, Н. М. Борытко, Л. П. Качалова, Е. В. Коротаяева, Н. Ю. Посталюк, Н. М. Яковлева и др.). Под ними мы понимаем сознательно созданные обстоятельства, комплекс необходимых факторов и мер, существенно влияющих на формирование лингвистической компетенции.

Проведённый в диссертации анализ ФГОС НОО установил значимость второго варианта АООП НОО. В нём предусмотрено целенаправленное формирование УУД и ключевых компетенций, а также преимущество образования на всех его уровнях. Кроме того, изучение исследований в области лингводидактики определило, что в со-

держательном плане лингвистическая компетенция подразделяется на собственно языковедческие знания и общепредметные действия. Согласно чему была определена значимость познавательных и регулятивных действий для становления лингвистической компетенции. Они содержат умения, относимые к метазнаниям, метаумениям, рефлексивным умениям и знаниям, являющиеся структурными элементами лингвистической компетенции.

Обозначив специфику, характеризующую учебную деятельность слепых школьников, и значение познавательных и регулятивных действий в формировании компонентов лингвистической компетенции, нами были выделены входящие в их состав умения, доступные для слепых подростков. К ним относятся: смыслообразование; регулятивные действия контроля; умения дифференцировать план знаков и символов и предметный план. Овладев ими, обучающиеся приобретают умения, необходимые для усвоения лингвистической компетенции: выдвигать и решать учебные задачи; осуществлять логические действия и операции со средствами языка; формулировать умозаключение, выводы, обобщения в различных формах; осваивают предметные умения и навыки самоконтроля.

В диссертации установлено, что овладение познавательными и регулятивными действиями достигается на основе учёта положений ФГОС НОО. Они ведут к преодолению у обучающихся отклонения в регулятивной и познавательной сферах. Реализуемая деятельность определяется взаимодополняющими положениями: освоением УУД как целью образовательного и коррекционно-развивающего процессов, происходящим в контексте изучения всех дисциплин и курсов коррекционно-развивающих областей, и, в свою очередь, способствующем их эффективности.

Труды отечественных тифлопедагогов, связанные с проблемами обучения русскому языку детей, имеющих нарушения зрения, рассматривались нами с учётом содержания современных программ, а также решаемых задач. Проблеме формирования УУД уделяется недостаточно внимания. Затрагиваются действия (анализ, осмысленное чтение, поиск и извлечение информации), входящие в группу познавательных УУД, с позиции речевых умений и навыков несколько шире обсуждаются, действия, относящиеся к коммуникативным УУД. Действия, обозначенные как личностные и регулятивные, почти не анализируются. Целостная система, составляющая элементы коммуникативно-деятельностного подхода (знаниевый, деятельностный), не исследована. Знаниевому блоку внимание практически не уделено. Деятельностный блок освещается с позиций проблем становления у обучающихся образного и логического мышления, развития языковой и коммуникативной компетенций и, как следствие, познавательной культуры с позиций коррекции вторичных отклонений. В работах встречаются отрывочные соображения о необходимости расширения у слепых детей представлений о грамматическом строе языка (М. И. Земцова, Л. И. Моргайлик, Н. С. Костючек), об ознакомлении их с элементарными сведениями о русском языке, его истории (В. А. Мыльников), понятийном аппарате, а также об овладении учебно-языковыми умениями (Л. И. Моргайлик). Тем не менее, ни разрозненно, ни целостно элементы, входящие в состав лингвистической компетенции, в широком содержательном плане не рассматривались; им не уделялось внимание и с точки зрения их коррекционно-развивающей направленности. Всё это стало предпосылкой для разработки модели усвоения лингвистической компетенции слепыми подростками.

Актуальность изученных проблем, обусловила необходимость сравнительного исследования, слепых и зрячих подростков, для выявления своеобразия познавательных, регулятивных действий слепых, отражающихся на освоении ими лингвистиче-

ской компетенции.

Во второй главе «Состояние сформированности лингвистической компетенции у подростков в процессе изучения русского языка» обозначены условия организации констатирующего эксперимента; представлен его методологический инструментарий; обобщены результаты диагностики школьников.

Целью констатирующего эксперимента было выявление уровня сформированности лингвистической компетенции у слепых подростков в сопоставлении с аналогичными показателями зрячих сверстников. В соответствии с ней был разработан маршрут опытно-экспериментальной работы.

В эксперименте участвовало 119 слепорождённых подростков с сохранным интеллектом и зрячих сверстников в возрасте от 11 до 14 лет. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 58 обучающихся, среди которых было 16 тотально слепых подростков, 40 слепых с остаточным форменным зрением (0.01 – 0.04 на лучше видящем глазу с коррекцией очками), двое обладали свето-ощущением с правильной проекцией. В этой группе в V классе учились 46 учеников, в VII – 12. Контрольную группу (КГ) составили 12 подростков: шесть тотально слепых детей, трое, имеющих светоощущение с правильной проекцией и трое со светоощущением с неправильной проекцией. В этой группе четверо учились в V классе, восемь человек в VII классе. В контрольно-сравнительную группу (КСГ) вошли 49 зрячих обучающихся; из них 24 школьника учились в V и 25 – в VII классах. Такая выборка испытуемых обуславливалась особенностями распределения программного материала по русскому языку. Кроме того, наличие показателей зрячих способствовало сопоставлению результатов как между слепыми, так и всеми испытуемыми, их сравнительному изучению.

Экспериментальная методика предусматривала уточнение возможностей исследуемых школьников по четырем важным для дальнейшей работы направлениям учебной деятельности.

В условиях *первого направления* конкретизировалось наличие или отсутствие познавательного интереса к обучению, его глубина и продолжительность. Работа осуществлялась при использовании предложенной Г. Ю. Ксензовой в 2002 г. шкалы выраженности учебно-познавательного интереса. На протяжении всего эксперимента нами велось наблюдение за поведением испытуемых, и делались соответствующие пометки в оценочном листе.

Учебные ситуации, ориентированные на обучающихся младших классов (возраст 10,5 – 11 лет) были переосмыслены в соответствии с решаемыми задачами. Запланированное усложнение материала наглядно выявляло зависимость поведения обучающихся от степени трудности решаемых задач. Школьникам предлагались: диктанты с индивидуальной работой над ошибками; поиски необходимой информации в справочной, учебной литературе; словарные диктанты с самоконтролем и самооценкой; тестовые задания; списывание с использованием заданного алгоритма.

В результате было установлено, что практически все испытуемые не в полной мере осознавали связь между содержанием предмета «Русский язык» и собственным познавательным интересам. Они не всегда правильно определяли учебные задачи, затруднялись в выборе способов их решения, требуемых условием задания. Они не владели логическими операциями со средствами языка, формулировками умозаключений, выводов, обобщений в разнообразных формах. Часто обнаруживалось не понимание сущности выполняемых действий и требуемой их последовательностью. У 58% обследуемых постепенное усложнение заданий оказало отрицательное влияние на их результативность.

Второе направление устанавливало способность к сосредоточению внимания и самоконтролю испытуемых. Эксперимент строился на методике «Проба на внимание», разработанной в 2002 г. П. Я. Гальпериным и С. Л. Кабыльницкой. Предлагаемые нами тексты в отличие от текстов исходной методики содержали орфографические и пунктуационные ошибки, соответствующие уровню изученного материала.

Работа проходила в форме фронтального письменного опроса. Подросткам в течение 40 минут последовательно предлагались два текста. Каждый необходимо было: 1) самостоятельно про себя прочитать; 2) проверить; 3) исправить ошибки (в том числе и смысловые). Слепые в скорректированном виде выписывали фрагмент, в котором были обнаружены ошибки. Зрячие делали исправления в самом тексте. Мы фиксировали в индивидуальной карте обучающегося время его работы с текстом, свойственные ему особенности поведения (уверенность, число проверок текста, чтение про себя или вслух и т.п.). В оценочных листах слепых отмечались сведения, отражающие характер их ориентировки в тексте и в Брайлевском приборе.

Эта часть исследования показала, что умением контролировать свои действия как в ходе работы, так и после её выполнения обучающиеся владели не в полной мере. Среди слепых участников ЭГ и КГ большинство (62%) испытывали трудности при ориентировке в Брайлевском тексте.

Выявление возможностей обследуемых дифференцировать план знаков и символов и предметный план осуществлялось в рамках *третьего направления*. Оно строилось на методике «Проба на определение количества слов в предложении», созданной в 1978 г. С. И. Карповой. В его ходе происходило уточнение степени умения подростков различать предметную и речевую действительность. Для этого использовались предложения, имевшие в отличие от исходных более сложную семантическую и синтаксическую композицию, и состоявшие из большего числа лексем.

Испытуемым последовательно предлагались два предложения. Вначале нами всем подросткам три раза медленно с соблюдением логической интонации зачитывалось первое предложение. Затем каждый письменно: 1) выделял слово, с которого начинается предложение, затем второе и наконец, последнее; 2) воспроизводил все слова, входящие в него; 3) определял количество слов в нём; 4) указывал слова, после которых ставятся первая, вторая запятые и точка, называл общее число пунктуационных знаков; 5) составлял его графическую схему.

Практически все участники эксперимента испытывали трудности при необходимости соотношения предметного и знаково-символического компонентов, составляющих слово. Кроме того, у них обнаруживались затруднения при нахождении пунктуационных знаков, придающих предложению смысловую и синтаксическую завершённость, при схематическом его оформлении.

Таблица 1

Результаты исследования качества владения учебными действиями обучающимися трех групп (в %)

УУД, значимые для учебной деятельности	ЭГ		КГ		КСГ	
	классы					
	V	VII	V	VII	V	VII
Учебно-познавательный интерес						
отсутствует	-	-	-	-	-	-
низкий на новизну	26,1	41,6	25	37,5	24	12,5
низкий на любопытство	23,9	16,7	25	25	12	16,7
удовлетворительный	23,9	25	25	25	12	8,3

высокий	26,1	16,7	25	12,5	40	45,8
очень высокий	-	-	-	-	12	16,7
Внимание, самоконтроль						
Низкие	43,4	50	50	50	28	20,9
средние	39,2	25	25	37,5	40	41,6
высокие	17,4	25	25	12,5	32	37,5
Способность дифференцировать предметный и вербальный компоненты слова						
неустойчивая	47,9	58,3	50	50	28	25
средняя	43,4	25	25	37,5	24	33,4
сравнительно высокая	8,7	16,7	25	12,5	48	41,6

В границах *четвёртого направления* устанавливалась осведомлённость подростков в лингвистической области. Оно состояло из двух стадий. На первой из них участвовали только слепые школьники. Для обследования использовались две серии заданий, содержавшие элементы языкознания.

Первая серия была нацелена на изучение адекватности чувственных представлений у слепых испытуемых. Обследование строилось на простейшем варианте методики «Предметная классификация», адаптированной в 1970 г. С. Я. Рубинштейн. Рисунки нами были заменены их обозначающими словами.

На первом этапе обучающимся предъявлялись 5 карточек, содержащих знакомые лексемы. Обследуемым следовало: 1) выбрать из заранее предъявленных вариантов наиболее подходящие источники имеющихся у них знаний о предложенной лексеме; 2) дать небольшую качественную характеристику каждому слову; 3) распределить слова по группам (что к чему подходит). На втором этапе предъявлялись уже 20 карточек. Требовалось выполнить те же действия, что и на первом этапе. Изменялся лишь третий пункт, согласно которому предложенные лексемы надо было отнести к выделенным ранее группам. Источники и характер сведений об обсуждаемом предмете выбирались из нескольких подходящих вариантов. Представления о сфере, к которой обучающиеся относили предлагаемые лексемы, уточнялись с помощью вспомогательных вопросов.

Анализ представлений подростков в ЭГ и КГ показал, что они находятся на весьма низком уровне. Школьники затруднялись при качественной характеристике предложенных слов. Около половины обучающихся при необходимости установления обобщенной связи между лексемами испытывали трудности в тех случаях, когда предлагаемый предмет был им незнаком, или они имели о нем лишь фрагментарные представления (этажерка, телега). У такого же числа испытуемых качество владения описательной стороной письменной речи изменялось в зависимости от характера представлений.

Таблица 2

Умения обучающихся в практической работе с лингвистическим материалом (в %)

Уровень овладения умением	ЭГ		КГ	
	классы			
	V	VII	V	VII
Качество представлений				

не полные	36,9	16,7	50	50
частично сформировано	45,7	66,6	25	33,3
сформировано	17,4	16,7	25	16,7

Для определения уровня владения умениями и навыками речевого слуха применялись задания второй серии. Испытуемым предлагалось двухэтапное прослушивание фрагмента аудиозаписи, ранее незнакомого им художественного текста – отрывка из произведения В. Железникова «Чучело». Затем им следовало: 1) озаглавить услышанный фрагмент; 2) изложить общее содержание текста, указать отдельные детали, воспроизвести его части сначала без изменений, а затем и со смысловой перестановкой; 3) обозначить главную и второстепенную мысли текста; 4) указать его композиционные элементы; 5) переставить части, разбить этот фрагмент на предложения, синтаксически изменить избранные предложения, включив в них информацию, изначально там не содержащуюся.

Исследование показало, что речевым слухом, который у слепых подростков формировался стихийно, спонтанно, а не в условиях специального целенаправленного процесса, обучающиеся владеют не в полной мере. Число прослушиваний на качество выполняемой работы значительного влияния не оказало. Более половины испытуемых (63%) жаловались на невозможность продолжительной концентрации внимания. Многим (68%) для запоминания текста на слух не хватало отведённого времени. Обследуемые затруднялись при вычленении главных и второстепенных моментов в его сюжетной линии. Ограничения в активном словарном запасе мешали школьникам письменно воспроизводить текст.

Вторая стадия выясняла способность как слепых (ЭГ, КГ), так и зрячих подростков к пониманию и освоению элементов лингвистической компетенции. На уроках русского языка организовывались контрольные срезы, осуществлённые в течение десяти уроков. Для этого использовались тестовые задания, составленные на основе материалов Основного государственного экзамена (ОГЭ), а также типичные олимпиадные задания «Русский медвежонок», мультитест «Олимпиаус». Предлагаемый материал учитывал степень освоения программы.

Уровень знаний испытуемых о науке «Русский язык» невысокий. Они практически не владеют элементарной теорией в этой области. Кроме того, подростки не имеют представлений об этапах развития языка, о выдающихся учёных и деятелях, внёсших вклад в развитие родной речи. Низкие результаты всех обучающихся свидетельствуют о том, что при обучении русскому языку не уделяется должного внимания теории.

Установление сформированности опознавательных умений, выявило значительные различия обследуемых по уровню владения ими. Около половины испытуемых в КСГ относительно верно выполнили предложенное задание. Сравнительно небольшое число подростков во всех трёх группах справились с половиной материала. Трудности у них возникали при необходимости характеризовать звуки, определять число звуков и букв в словах, вычленять звуки в слове. Большинство слепых либо действовали неверно, либо лишь частично верно в заданиях по выбору рядов со звонкими и глухими согласными, по определению согласных звуков, имеющих пары по глухости-звонкости, по их характеристике, по установлению количества звуков и букв в словах, по вычленению конкретного звука в слове.

Исследование показало, что подростки в опознавании частей слов, морфем, частей речи значительно отличались друг от друга, как между группами, так и внутри групп. Треть зрячих подростков (КСГ) верно выполнили эти задания. Четверть всех обучающихся справились с ними относительно правильно, допустив лишь незначи-

тельные ошибки. Тем не менее, около половины подростков подобными умениями практически не владели. Они испытывали сложности при разграничении, характеристике и определении частей слова. У них возникали трудности при нахождении допущенных ошибок в морфологическом разборе частей речи. Слепые ученики VII классов затруднялись в отличении наречий от слов категории состояния и кратких прилагательных.

Весьма заметно различались обучающиеся в отношении способности делить языковые явления на группы. Большое число зрячих испытуемых (35%) относительно верно выполнили это задание. Общее число всех испытуемых, правильно выполнивших половину или даже больше половины таких заданий, оказалось практически одинаковым – 38,2; 39,2; 43%.

В ЭГ и КГ многие не справились с объединением или противопоставлением языковых и речевых явлений. Из-за ограниченности чувственного опыта слепые подростки испытывали трудности при определении однокоренных слов. Они также затруднялись в работе с синонимами.

Анализ результатов сформированности умений производить фонетический, морфологический, словообразовательный, морфемный, синтаксический, стилистический разборы установил, что испытуемые ЭГ и КГ владеют ими на порядок ниже, чем зрячие подростки, среди которых многие (30%) выполнили их правильно. Почти одинаковое число обследованных групп справились с этой работой лишь наполовину. Остальные испытуемые в ЭГ и КГ либо не смогли выполнить эти задания, либо сделали их частично. Особые сложности у них возникали при выполнении словообразовательного и стилистического разборов.

Таблица 3

Результаты выполнения заданий, отражающих лингвистические представления обучающихся трех экспериментальных групп (в %)

Уровень овладения изучаемыми представлениями	ЭГ		КГ		КСГ	
	Классы					
	V	VII	V	VII	V	VII
Знания о науке «Русский язык»						
отсутствуют	45,7	50	50	37,5	32	20,8
отрывочные, элементарные	36,9	33,3	25	50	48	54,2
удовлетворительные	17,4	16,7	25	12,5	20	25
Элементарные сведения о русистике						
отсутствуют	63,1	75	75	62,5	64	70,8
отрывочные	36,9	25	25	37,5	36	29,2
удовлетворительные	-	-	-	-	-	-
Умения опознавать звуки, буквы						
Отсутствует	50	58,3	50	62,5	28	25
частично правильное	26,1	25	25	25	24	33,4
Верное	23,9	16,7	25	12,5	48	41,6
Опознавание частей слов, морфем, частей речи						
ошибочное	43,4	50	50	50	28	20,9

частично правильное	39,2	25	25	37,5	40	41,6
верное	17,4	25	25	12,5	32	37,5
Умение классифицировать языковые явления						
отсутствует	58,7	66,7	50	62,5	12	16,6
частично правильное	26,1	25	25	25	60	54,2
верное	15,2	8,3	25	12,5	28	29,2
Умение производить грамматико-синтаксический разбор						
отсутствует	56,5	58,3	50	62,5	36	37,5
частично верное	26,1	25	25	25	28	29,2
Верное	17,4	16,7	25	12,5	36	33,4

Представленные результаты свидетельствуют о том, что у зрячих семиклассников лингвистическая компетенция была более развита, чем у зрячих пятиклассников. По группам слепых (ЭГ и КГ) как в V, так и в VII классах она оказалась почти идентичной.

Соответственно, педагогические условия, определяющие становление лингвистической компетенции, в экспериментальной группе полностью не реализуются. Это позволяет заключить, что образовательный процесс, осуществляемый в рамках обучения русскому языку, в аспекте положений ФГОС НОО не обладает должной продуктивностью.

Полученные результаты определили необходимость разработки модели формирования у слепых обучающихся лингвистической компетенции на уроках русского языка и её детальной апробации.

В третьей главе «Формирование у слепых подростков лингвистической компетенции в процессе изучения русского языка» раскрыто содержание внедряемой модели; представлена система развития лингвистической компетенции и УУД; проанализированы результаты контрольного этапа.

Специально организованное обучение велось в течение двух лет. В ЭГ вошли 58 человек. Из них 16 подростков были тотально слепыми, 40 – слепыми с остаточным форменным зрением (0.01 – 0.04 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией), двое – со светоощущением с правильной проекцией. Все школьники различались по уровню освоения программного материала по русскому языку: 46 обучающихся в первый год работы занимались по программам VI класса, а во второй – по VII классу; 12 подростков в первый год осваивали программу VIII, а во второй – IX класса.

Экспериментальная работа осуществлялась в границах четырех направлений. Апробация модели формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка происходила в рамках первого направления. Следующие три направления обеспечивали создание педагогических условий, требуемых для её образования и функционирования.

Разработанная нами модель тождественна процессу овладения лингвистической компетенцией и воспроизводит в наиболее простом и обобщенном виде его содержание, структуру, свойства и взаимосвязи между элементами. *Построение модели* опирается на предложенные общей дидактикой коммуниктивно-деятельностный, компетентностный подходы, а также на авторские подходы. Где развивающий подход требу-

ет максимальной активности всех сохранных анализаторов обучающихся, а стимулирующий, реализуется в совместном с учителем выполнении оценочной деятельности. Спроектированная модель также базируется на принципах специальной педагогики (развитии мышления, языка и коммуникации, коррекционно-компенсирующей направленности образования) и частнодидактических принципах обучения русскому языку (экстралингвистическом, системном, историческом, структурно-семантическом, функциональном). Данные подходы и принципы определяют сущность предложенного учебно-познавательного процесса.

Целью апробируемой модели является формирование у слепых подростков элементов, необходимых для овладения лингвистической компетенцией. В соответствии с указанной целью были выделены следующие *задачи*: развитие компенсаторной базы; создание оперативного теоретического аппарата; освоение на этой основе учебно-языковых умений.

Содержательную основу предлагаемой модели составляют три интегрированные между собой направления. Их взаимодействие определяется учебным процессом, протекающим в границах школьного курса русского языка. Согласно этому, становление лингвистической компетенции у слепых обучающихся базируется на схемах, идентичных для каждого программного раздела.

В рамках *первого направления* школьники получали теоретические языковедческие представления. Его основу составляют информационный, дискуссионный и творческий блоки. В них было предусмотрено последовательное усвоение запланированных умений и навыков с постепенным усложнением учебных задач и соответствующим повышением уровня знаний.

По каждому разделу изначально закреплялся теоретический материал, входивший в *информационный блок*. В его рамках ученики усваивали основные определения из области языкознания и русистики; приобретали знания по истории лингвистики, о вкладе учёных в науку, их трудах и открытиях. Основой для этого становились: развивающаяся у подростков учебно-познавательная мотивация, а также формирующиеся умения осознанного и произвольного построения устных и письменных высказываний; извлечения необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определения главной и второстепенной мысли; свободная ориентация в текстах научного стиля. Этот блок включал комплекс упражнений, построенных на чтении учебно-познавательных материалов о языковедах и их научных открытиях, на пересказе прочитанного, подготовке сообщений, беседах, самостоятельном анализе текстов, группировке приобретённых знаний и т.п.

Полученные обучающимися теоретические сведения осмысливались при решении учебных задач, входящих в *дискуссионный блок*. В его границах происходило становление мировоззрения, формировались собственные взгляды на обсуждаемые проблемы, умения аргументированно доказывать, отстаивать свои позиции и участвовать в дискуссиях. Опорой в этом служили осваиваемые слепыми подростками регулятивные действия контроля. В рамках обозначенного блока использовались упражнения, базировавшиеся на обсуждении спорных вопросов, выявляемых на этапе ознакомления с новым материалом; на отстаивании личных позиций; на поиске необходимой информации, подкреплённой найденными аргументами.

Далее в границах *творческого блока* происходило закрепление полученных умений, основанное на уже сложившихся у школьников умениях различать предметную и речевую действительности. Этому способствовали разные виды работ: по интерпретации текстов правил; по написанию изложений с элементами сочинений, выражающих

отношение пишущего и его оценку; сочинений-рассуждений; этюдов; очерков; вымышленных интервью.

Постепенно усвоенные лингвистические понятия становились реальной основой для отработки обучающимися практических учебных действий.

В рамках *второго направления* подростки на базе ранее полученных знаний развивали учебные действия, решали языковые задачи, включённые в *практический блок*. Его сущностью являлись совершенствование умений опознавать звуки, буквы части слов, морфемы, части речи, отличать одно явление от другого; делить языковые явления на группы; производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический и стилистический разборы. Основу этих действий составляли освоенные обучающимися навыки дифференцирования планов знаков и символов.

Содержательный раздел этого блока составили тесты, учебные задания (орфографические, пунктуационные), предполагающие выбор средств их выполнения, упражнения, подразумевавшие группировку языковых явлений.

Овладение слепыми подростками практическими действиями требовало длительного времени. Они нуждались в многократной демонстрации того или иного способа операций с абстрактным языковым материалом. В связи с этим для понимания учебного материала мы привлекали их чувственный опыт и сохранные анализаторы. В этой связи систематически применялись раздаточные дидактические пособия, инструктивно-методические рекомендации о порядке, последовательности, этапности работы, о приёмах алгоритмизации деятельности. Кроме того специально замедлялся темп обучения, так как при использовании системы Брайля ученики писали в два раза медленнее зрячих.

Освоенные слепыми учениками практические действия способствовали закреплению усвоенных ими ранее элементов лингвистической компетенции.

Описанная в рассмотренных двух направлениях деятельность сопровождалась планомерной работой по восполнению чувственного опыта слепых подростков и развитию у них слухового восприятия речи, постоянно и последовательно выполняемой при реализации *третьего направления*. Она строилась на языковом материале, предназначенном для осмысления лингвистической компетенции. Этому способствовали формирующиеся у них умения дифференцировать план знаков и символов и предметный план.

Для того чтобы избежать формального усвоения абстрактных языковедческих знаний, постоянно делался акцент на слуховую или на тактильную наглядность. Совершенствованию наблюдательности школьников способствовали целенаправленно организованные наблюдения над явлениями природы, работа с разнообразным иллюстративным материалом, предметные уроки и практические упражнения. Работа строилась на осваиваемых обучающимися регулятивных действиях контроля.

Кроме того, у слепых обучающихся развитие слухового внимания, слуховой памяти опиралось на становление умения вычленять и систематизировать информацию из прослушанного аудиотекста. Этому способствовали осваиваемые ими действия саморегуляции, самоконтроля, а также способность различать предметную и речевую действительности. Работа включала задания, ориентированные на методы информационного поиска.

Методический комплекс, входящий в обозначенные три направления, задействовался как в течение одного урока, так и нескольких учебных часов. Это зависело от

объема времени, отведённого на освоение того или иного раздела учебной программы по русскому языку.

Реализуемая в условиях рассматриваемой модели педагогическая технология на частно-методическом предметном уровне включала в себя совокупность разных методов обучения – активных, интерактивных, словесных, практических, наглядных. Такой методологический инструментарий способствовал развитию лингвистической компетенции, закреплению УУД и привлечению сохранных анализаторов. На их основе проводилась многоплановая работа. С целью развития познавательных и регулятивных действий организовывались групповое и парное взаимодействия обучающихся. Восполнение чувственного опыта, развитие слухового восприятия речи основывались на применении слуховой и тактильной наглядности, на выполнении практических упражнений. Для формирования теоретических представлений использовались аудирование, изучение учебной справочной литературы, проектная деятельность. Осмысление материала требовало разнообразного языкового анализа. Для закрепления понятийной базы различными путями (анализ, сочинение, изложение, конспектирование и др.) интерпретировались тексты. Отработка практических действий предполагала составление схем, моделей, таблиц, алгоритмов, текстов, решение орфографических и грамматических задач.

Функционирование спроектированной модели обеспечивалось за счёт соблюдения педагогических условий, оказывающих на неё существенное влияние.

Работа по формированию познавательных и регулятивных действий представляла собой совокупность последовательно реализуемых различных уровней владения первичным опытом и учебно-познавательной мотивацией к дальнейшей деятельности, освоения новых способов действий, их тренинг при включении в учебную деятельность, коррекции их выполнения, самоконтроля и контроля. Переход с одного уровня на другой происходил в ходе одного урока.

Каждый этап обучения предусматривал становление определённого действия. Интерес обучающихся к предстоящей учебной деятельности вырабатывался в начале урока. Они формулировали цель предстоящей работы, отбирали способы её достижения. Необходимые для этого знания приобретались на базе развиваемых умений трансформировать текст в знаки (таблицы, схемы) и наоборот. Эти действия продолжали совершенствоваться на протяжении части урока, когда обучающийся, наконец, начинал их использовать самостоятельно и осуществлять корректировку своих действий, способствуя тем самым, становлению навыков саморегуляции и самоконтроля. На заключительной стадии урока выявлялась степень освоения слепыми школьниками запланированных действий.

Такая схема реализовывалась на всех уроках. Исключение составляли часы, предназначенные для повторения пройденного материала, развития речи, контрольных работ, работ над ошибками.

Результативный компонент обучающей модели, оценивался по эффективности ее реализации.

В контрольном эксперименте участвовали 119 человек в возрасте 14- 16 лет. В нём сопоставлялись знания обучающихся ранее охарактеризованной ЭГ (58 учеников) и учеников двух дополнительных групп. В контрольную группу (КГ) вошли 12 подростков, среди которых шестеро были тотально слепыми, трое обладали светоощущением с правильной проекцией и трое – светоощущением с неправильной проекцией. Контрольно-сравнительная группа (КСГ) состояла из 49 зрячих обучающихся. Все участники эксперимента занимались по рабочим программам, составленным по при-

мерной программе для общеобразовательных учреждений по русскому языку для V – IX классов (авторы М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский), переизданной в 2011 г. Кроме этого, у подростков ЭГ целенаправленно формировались системная компенсаторная база и доступные их овладению умения, относящиеся к познавательным и регулятивным действиям, в совокупности составляющим лингвистическую компетенцию.

Контрольный эксперимент осуществлялся в первой четверти третьего года экспериментального обучения. В содержательном плане, как и констатирующий эксперимент, он включал четыре исследовательских направления. В нем применялся стимульный материал, усложнившийся по степени трудности и подобный тому, который использовался в констатирующем эксперименте.

Согласно первому направлению предусматривалось установление динамики развития лингвистической компетенции, осуществляемое в двух этапах. На первом этапе участвовали 70 слепых подростков. В ходе обследования состояния изучаемого компонента использовались две серии заданий.

Для определения качества представлений школьников предназначались задания первой серии. У обучающихся ЭГ в отличие от подростков КГ чувственный опыт отличался полнотой и осмысленностью: среди них увеличилось число тех, кто обладал полными (VIII - 32,6%, X - 41,7%) или частично полными (VIII – 60,9%, X – 50%) представлениями, и сократилось число располагающих обеднённым чувственным опытом (VIII - 6,5%, X – 8,3%). Заметные положительные изменения в структуре чувственных представлений произошли и у обучающихся КГ. Это в определенной мере объяснялось повзрослением испытуемых и коррекционным воздействием педагогов.

Степень развития у обучающихся слухового внимания и слуховой памяти устанавливалась на основе заданий второй серии. У слепых подростков в ЭГ речевой слух был развит на 20% выше, чем у их сверстников в КГ. Согласно наблюдениям среди подростков ЭГ увеличилось число (50,1%) тех, кто осознано опирался на сохранное слуховое восприятие. Уже по завершении первого прослушивания они довольно качественно работали над материалом, воспринятым на слух. Кроме того, сократилось число обследуемых (21,4%), по тем или иным причинам не сумевших справиться с предложенной работой. Между тем и в показателях КГ произошли незначительные изменения, что, по-видимому, объяснялось повысившейся опорой на слух.

Ко второму этапу эксперимента было привлечено 70 слепых школьников и 49 зрячих подростков. На этом этапе оценивалось своеобразие приобретенных обучающимися элементов лингвистической компетенции. Для этого они работали с тестами и заданиями.

У подростков в ЭГ повысился уровень теоретических знаний в области науки «Русский язык» (VIII – 63,1%, X – 58,3%). Большинство из них давали полные, обоснованные ответы, с пониманием называли разделы лингвистики и указывали на особое значение отдельных из них.

Они также продемонстрировали знание элементарных сведений в области русистики (VIII – 50%, X – 16,7%). Повысилось число испытуемых в ЭГ, которые обладали прочными представлениями об этапах становления русского языка. Большинство из них верно ответили на вопросы, связанные с выдающимися деятелями, повлиявшими на его развитие. Только четверть подростков в КГ и чуть больше четверти учеников в КСГ справились с заданиями.

Опознавательными умениями слепые подростки в ЭГ владеют на достаточно хорошем уровне (VIII - 41,3%, X – 41,7%). Чуть меньше четверти из них не справились с

характеристиками звуков, определением количества звуков и букв в словах, вычленением звуков в слове, выбором рядов, в которых все согласные звуки либо звонкие, либо глухие, нахождением рядов, в которых все слова имеют в корне, или в суффиксе ударную гласную. Высокие результаты слепых обучающихся из ЭГ практически были идентичны результатам их зрячих сверстников, в то время как почти половина обучающихся в КГ, не смогли выполнить эти задания.

Около половины слепых обучающихся в ЭГ (VIII – 41,3%, X – 41,7%) относительно верно опознавала слова и части речи, разграничивала их, допуская при этом лишь незначительные ошибки, что совпало с количеством успешно выполнивших задание зрячих обследуемых. Это позволяет утверждать, что слепые школьники в общем владеют этими умениями.

Меньше четверти испытуемых в ЭГ, половина обследуемых в КГ и около четверти школьников в КСГ не справились с объединением или противопоставлением языковых и речевых явлений на определённой основе (подбор однокоренных слов, группировка словосочетаний по главному слову, подбор синонимов), или выполнили работу лишь частично. Это свидетельствует о том, что все же большинство испытуемых этими умениями владеют.

Четверть подростков в ЭГ не справилась с предложенными заданиями либо они были выполнены частично. Это позволяет утверждать, что обучающиеся в основном научились производить разнообразные разборы языковых явлений – фонетические, морфологические, словообразовательные, морфемные, синтаксические, стилистические.

Соответственно, подростки в ЭГ освоили лингвистическую компетенцию на должном уровне: их результаты соответствуют показателям зрячих сверстников. Изменился также уровень лингвистической компетенции и в КГ, что обусловлено целенаправленным становлением у школьников учебной мотивации.

Следующие три направления исследования целиком были посвящены оценке влияния педагогических условий, существенных для овладения лингвистической компетенцией. В этом процессе были задействованы те же слепые и зрячие школьники.

Наблюдая за обучающимися, учитель ясно видел поведенческие реакции школьников, проявляющиеся при решении ими ситуативных учебных задач, и мог судить об их качестве. В образовании связей между содержанием предмета «Русский язык» и учебно-познавательным интересом слепых подростков произошли заметные качественные изменения. Постепенное возрастание заданий по степени трудности положительно сказалось на характере мотивации, способствовало усилению у многих испытуемых заинтересованности и настойчивости в учебно-познавательной деятельности. Отсутствие интереса, безразличное или негативное отношение к решению учебных задач отмечалось лишь у небольшого числа подростков в группах ЭГ и КСГ, а также у трёх испытуемых в КГ. Реакции на новизну обнаруживались у четверти обследуемых в ЭГ и КСГ и у ещё большего числа подростков в КГ. У них проявлялся кратковременный интерес к новому материалу, но и то на уровне конкретных фактов, а не теории. Длительной устойчивой активности они не обнаружили. У примерно одинакового числа подростков во всех группах возникало любопытство, интерес к новой проблеме, но не к способам решения связанных с ней учебных задач. Четверть испытуемых в ЭГ и некоторые подростки в КГ и КСГ могли заинтересоваться способом решения какого-либо единичного задания, но это свойство довольно быстро исчезало.

Около четверти испытуемых в ЭГ и КСГ, а также небольшое число подростков в КГ проявляли устойчивый учебно-познавательный интерес к общим способам выпол-

нения заданий, не выходявших за пределы изучаемого материала. Однако у некоторых из них (таких было 8,3%) прослеживался обобщенный учебно-познавательный интерес, никак не зависевший от внешних требований и нередко выходявший за рамки изучаемого материала.

Самостоятельное чтение текста, нахождение в нём ошибок и письменное их исправление показало, что около половины обучающихся в ЭГ и КСГ, а также 25% испытуемых в КГ обнаружили достаточно высокую концентрацию внимания. Слепые подростки (ЭГ) легко ориентировались в текстах, написанных по системе Брайля. У схожего числа школьников всех групп был отмечен средний уровень внимания. Однако четверть учеников в ЭГ, КСГ и практически половина обследуемых в КГ часто демонстрировали низкое внимание. И все же у испытуемых в ЭГ качественно изменился контроль за выполнением своих действий в работе над заданиями и после её завершения.

Работа с предложениями (определение числа слов (первое, второе и последнее из них), числа знаков пунктуации, выделение лексемы, после которых они ставятся, выполнение графического кодирования предложения) установила, что более четверти подростков в ЭГ, КСГ и четверть обследуемых в КГ ориентировались на речевую действительность как на самостоятельную, дифференцировали вербальный и предметный планы слов. Примерно такое же количество опознали все знаки пунктуации. Около половины обучающихся в ЭГ и КСГ и часть подростков в КГ обладали умением выражать мысли в схематичной форме. Обучающиеся в ЭГ в должной мере (60%) освоили умение дифференцировать вербальный и предметный компоненты слов. Лишь очень немногие из них не справились с заданиями.

Соответственно, слепые обучающиеся в ЭГ владеют компонентами познавательных и регулятивных УУД. Значит, метазнания, метаумения и рефлексивные умения, а также знания, являющиеся компонентами лингвистической компетенции, ими освоены в достаточной мере. Следовательно, в процессе изучения русского языка у слепых подростков созданы необходимые условия для становления лингвистической компетенции.

Для определения достоверности результатов эксперимента, мы воспользовались методом дисперсионного анализа. На его основе было осуществлено вычисление в каждой экспериментальной группе среднеквадратичных отклонений динамических изменений (Д), связанных с лингвистической компетенцией. Это позволило для каждой группы умений установить показатели, колеблющиеся в следующих пределах: 1) знания о науке «Русский язык» (ЭГ - 12,11), (КГ - 10,30), (КСГ - 11,92); 2) элементарные сведения о русистике (ЭГ - 11,24), (КГ - 3,72), (КСГ - 13,25); 3) опознавание звуков, букв (ЭГ - 16,39), (КГ - 8,26), (КСГ - 10,54); 4) опознавание частей слов, морфем, частей речи (ЭГ - 9,69), (КГ - 9,01), (КСГ - 8,59); 5) классификация языковых явлений (ЭГ - 17,94), (КГ - 9,74), (КСГ - 10,26); 6) умение производить разнообразные грамматико-стилистические разборы (ЭГ - 10,75), (КГ - 6,71), (КСГ - 10,32).

Полученный диапазон разброса среднеквадратичных отклонений динамических изменений показателей зависимости представлений, связанных с лингвистической компетенцией попадает в интервал достоверности. Что является свидетельством достоверности всех полученных результатов. Следовательно, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

В заключении подводятся итоги, приводятся результаты исследования.

1. Сформированность лингвистической компетенции у слепых подростков зависит от качества освоенных ими познавательных и регулятивных УУД.

2. Недоразвитие у подростков метаумений, метазнаний, регулятивных умений и регулятивных знаний обусловлено низким уровнем учебно-познавательного интереса, регулятивных действий контроля, умений дифференцировки плана знаков и символов и предметного плана.

3. Продуктивность процесса формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в отличие от их зрячих сверстников зависит от характера компенсаторных умений.

4. Несформированность чувственного опыта, недоразвитие слухового восприятия речи у слепых подростков обнаруживается в низком качестве умений воспроизводить образ предмета, обобщения, логического объяснения, осмысления отвлечённых понятий, слухового внимания и слуховой памяти.

5. Несформированность лингвистической компетенции выражается в незнании основ науки «Русский язык», базовых лингвистических понятий, элементарных знаний о русистике; в низком качестве учебно-языковых умений.

6. Результаты эксперимента выступили основанием для проектирования и апробации модели формирования лингвистической компетенции. В её рамках происходило развитие компенсаторных действий, овладение лингвистическими знаниями и связанными с ними учебными действиями

7. Результаты теоретической и опытно экспериментальной работы дают основания полагать, что задачи исследования решены, цель работы достигнута, выдвинутая гипотеза нашла своё подтверждение.

Результаты исследования отражены в следующих публикациях:

Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК России:

1. Полякова, Н. П. Принципы построения, методическая организация урока русского языка в школах III-IV вида / Н. П. Полякова // Вестник чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4. – С. 117 – 123. (0,5 п.л.).

2. Полякова, Н. П. Развитие чувственного опыта слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением на уроках русского языка в школах III-IV вида / Н. П. Полякова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 200-205. (0,6 п.л.).

3. Полякова, Н. П. Развитие слухового восприятия у слепых учащихся на уроках русского языка / Н. П. Полякова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 222-227. (0,6 п.л.).

4. Полякова, Н. П. О формировании лингвистической компетенции у подростков с глубоким нарушением зрения / Н. П. Полякова // Специальное образование. – 2015. – № 1. – С. 49-59. (0,6 п.л.).

5. Полякова, Н. П. Изучение сформированности лингвистической компетенции у слепых подростков / Н. П. Полякова // Дефектология. – 2017. – № 1. – С. 64-71. (0,6 п.л.).

Другие статьи и материалы конференций:

6. Полякова, Н. П. Особенности оценки знаний и умений учащихся с глубоким нарушением зрения на уроках русского языка / Н. П. Полякова, К. П. Гаврилова // Теоретические и методологические проблемы современного образования: – М., 2011. – С. 279–282. (0,4 п.л.).

7. Полякова, Н. П. Развитие речи на уроках русского языка в школах III-IV вида / Н. П. Полякова, К. П. Гаврилова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 6. – С. 25-33. (0,3 п.л.).

8. Полякова, Н. П. Развитие речи детей с нарушениями зрения на уроках русского языка / Н. П. Полякова; под общ. ред. Н. В. Рябовой // Технологический подход к моделированию и реализации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. – Саранск : Мордов. гос. пед.ин-т, 2011. – С. 164-167. (0,3 п.л.).

9. Полякова, Н. П. Использование тифлотехники на уроках русского языка / Н. П. Полякова; под ред. И. Б. Козиной, Е. Ю. Борисовой // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья : актуальные вопросы теории и практики. – 2012. – С. 99-106. (0,3 п.л.).

10. Полякова, Н. П. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий у детей с глубокими нарушениями зрения на уроках русского языка в условиях школ III-IV вида / Н. П. Полякова // Теоретические и методологические проблемы современного образования. – М., 2013. – С. 222-225. (0,3 п.л.).

11. Полякова, Н. П. Проблема формирования лингвистической компетенции 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 (часть 2.). – М., 2013. – № 10 (58). – 195-198. (0,3 п.л.).

12. 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. (0,4 п.л.).

13. Полякова, Н. П. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий у детей с глубокими нарушениями зрения на уроках русского языка Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. / Н. П. Полякова; под ред. И. Б. Козиной, Е. Ю. Борисовой. – Йошкар Ола: МарIУ, 2014. – С. 91-95. (0,4 п.л.).

14. Полякова, Н. П. Проблема формирования универсальных учебных действий у детей с глубокими нарушениями зрения в условиях школы III - IV вида Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: сб. науч. тр. / Н. П. Полякова; отв. ред. В. И. Трофимова. – Чебоксары, 2014. – С. 6-15. (0,4 п.л.).

15. Полякова, Н. П. Восполнение представлений детей с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка / Н. П. Полякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2014. – № 12 (часть 3) – 125–127. (0,4 п.л.).

16. Полякова, Н. П. Содержание процесса формирования лингвистической компетенции у учащихся с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка / Н. П. Полякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2014. – № 10 (68). – С. 322-324. (0,4 п.л.).

17. Полякова, Н. П. Формирование универсальных учебных действий как средство социализации детей при глубоких нарушениях зрения / Н. П. Полякова, К. П. Гаврилова // Доступное образование – успешная социализация. – Чебоксары. – 2014. – С. 148-155. (0,4 п.л.).

18. Полякова, Н. П. Сущностные характеристики модели формирования лингвистической компетенции / Н. П. Полякова // Международный научно-

исследовательский журнал International research journal. – 2015. – № 8. – С. 29-35. (0,4 п.л.).