

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

*На правах рукописи*

Полякова  
Надежда Петровна

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ (НЕРОДНОМУ) ЯЗЫКУ СЛЕПЫХ  
ПОДРОСТКОВ-БИЛИНГВОВ

5.8.3 – коррекционная педагогика

Диссертация  
на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

МОСКВА, 2023

## Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы языкового образования детей-билингвов в России и за рубежом .....	23
1.1. Понятийный аппарат исследования.....	23
1.2. Характеристика параметров языкового анамнеза детей-билингвов...	38
1.3. Основные тенденции языкового образования детей-билингвов .....	46
Выводы по главе:.....	56
Глава 2. Анализ теоретико-методологических подходов в преподавании русского языка слепым подросткам-билингвам .....	58
2.1. Своеобразие речевого развития слепых подростков-билингвов .....	58
2.2. Современное состояние преподавания русского языка слепым подросткам-билингвам .....	67
2.3. Анализ методических подходов, способов и приемов обучения языку слепых подростков-билингвов.....	77
Выводы по главе:.....	89
Глава 3. Построение системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов .....	91
3.1. Концепция и система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов .....	91
3.2. Модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов .....	106
3.3. Описание педагогических условий, необходимых для функционирования модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов .....	123
Выводы по главе:.....	134
Глава 4. Изучение состояния языкового статуса слепых подростков-билингвов .....	136
4.1. Обоснование и описание экспериментальной работы .....	136
4.2. Изучение состояния сформированности компенсаторных способов действий у слепых подростков .....	140

4.3. Изучение сформированности УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у слепых и зрячих подростков .....	159
4.4. Выявление состояния педагогических условий в образовательных организациях экспериментальной группы .....	182
Выводы по главе:.....	199
Глава 5. Экспериментальная апробация авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов .....	202
5.1. Организация экспериментальной работы.....	202
5.2. Содержание экспериментальной работы со слепыми подростками-билингвами.....	218
5.2.1. Формирование представлений о реальной действительности у слепых подростков-билингвов .....	226
5.2.2. Формирование УУД у слепых подростков-билингвов .....	242
5.2.3. Формирование теоретических знаний о языке у слепых подростков-билингвов .....	250
5.2.4. Формирование практических действий у слепых подростков-билингвов .....	261
5.2.5. Формирование социокультурной компетенции у слепых подростков-билингвов .....	269
5.2.6. Особенности коррекционной работы со слепыми подростками-билингвами.....	274
5.3. Экспериментальное выявление эффективности системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов .....	276
Выводы по главе:.....	300
Заключение .....	302
Список использованной литературы.....	313
Приложение № 1 .....	369
Приложение № 2 .....	373
Приложение № 3 .....	377
Приложение № 4 .....	383
Список рисунков, представленных в тексте диссертации .....	403

Список таблиц, представленных в тексте диссертации .....	405
--	-----

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Социально-экономические изменения, происходящие в последние годы в Российской Федерации, обусловили увеличение численности как внутренних, так и внешних мигрантов. В этой связи возникла настоятельная потребность в решении не только проблемы сохранения их этнической идентичности, но и проблемы их социальной интеграции в регион или страну пребывания.

Русский язык, выполняющий функции государственного языка РФ, средства межнационального общения, способствует консолидации и единению народностей, проживающих на территории нашей страны.

Среди обучающихся образовательных организаций, в том числе среди детей с нарушениями зрения, увеличивается число учеников – выходцев из семей переселенцев. На этом фоне становится актуальной проблема преодоления имеющихся у слепых подростков-билингвов социальных барьеров в языковой и социоэтнической идентификации. Решение данного вопроса позволит рассматривать их не как потребителей социальных льгот, а как полноценных людских ресурсов, обеспечивающих рост социально-экономических, трудовых и демографических потенциалов РФ. Данный подход отвечает современной миграционной политике, реализуемой как в нашей стране, так и во всем мире в целом.

Научный интерес к феномену билингвизма обусловлен расширением поликультурного пространства (Э. Н. Алексенцева, Е. Белосток, Е. К. Ван, Г. Е. Ведель, А. А. Залевская, И. А. Кондратьева, О. Кууре, С. Крашен, Ф. П. Филин и др.).

В современной общей лингводидактике особое внимание уделяется вопросам обучения и социализации детей-билингвов без нарушений зрения (А. Е. Аникина, Е. Н. Барышникова, Р. С. Бозиев, С. А. Боргояков, М. В. Брянцева, Е. А. Быстрова, Ю. В. Заводницкая, Е. В. Какорина, И. П. Лысакова, В. И. Мамедов, О. Г. Мурзакова, Н. В. Павлова, Н. В. Рыжова, Р. Б. Сабаткоев,

Т. М. Салыхва, Н. Л. Смирнова, Е. А. Хамраева, Г. Н. Чиршева, Л. З. Шакирова, В. М. Шаклеин, Н. М. Шанский, У. Д. Эсанов и др.). В специальном образовании данный феномен исследован недостаточно. В основе концепции билингвального обучения глухих детей, предложенной Г. Л. Зайцевой, лежат труды Л. С. Выготского и опыт зарубежных стран. Теоретико-методологические положения концепции предусматривают обеспечение равноправного функционирования словесного и жестового языков, способствующих полноценной коммуникации между глухими и слышащими участниками образовательного процесса. Отдельные аспекты феномена билингвизма рассматриваются в контексте речевых нарушений в логопедии (Е. А. Бабаева, О. А. Безрукова, О. А. Величенкова, А. В. Лагутина, М. Н. Русецкая, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, М. Вестман, М. Коркман, А. Микос, Р. Биринг и др.). В тифлопедагогике, как и в тифлопсихологии, особенности проявления билингвизма у слепых не изучаются. В исследованиях М. И. Земцовой, Н. С. Костючек, А. Г. Литвака, Л. И. Моргайлик языку отводится ключевая роль при компенсации отсутствующего или глубоко нарушенного зрения в процессе познания окружающей действительности.

Анализ исследований в области теории языкознания, ключевых положений тифлопедагогики и тифлопсихологии позволил предложить собственную интерпретацию данного понятия. **Билингвизм слепых** обучающихся – это попеременное продуктивное владение двумя языками, адекватно оперирующее конкретными представлениями о реальной действительности и способствующее развитию компенсаторных способов действий. Достичь достаточно хорошего знания слепыми подростками-билингвами языка социализации (в нашем случае – русского) возможно только при учете специфических особенностей этих обучающихся. Коррекционно-развивающую работу следует рассматривать в качестве неотъемлемой части уроков русского языка, участниками которых являются слепые подростки-билингвы. Тифлопедагогикой убедительно доказано, что продуктивность образовательного процесса напрямую зависит

от уровня сформированности представлений слепых о реальном мире и способностей использовать свое сохранное слуховое восприятие речи (В. З. Денискина, Н. С. Костючек, Т. А. Круглова, В. А. Лони́на, Л. И. Морга́йлик, Н. В. Солодова, Б. К. Тупоногов и др.). В результате постоянного коррекционно-развивающего воздействия на основе изучаемого языкового материала слепые подростки-билингвы получают возможность овладеть компенсаторными способами действий, предусматривающими осознанное использование собственных сохранных возможностей в процессе систематического обучения. Тем самым обеспечивается выход на необходимость соблюдения специфики в обучении, которая отсутствует при работе со зрячими сверстниками, опирающимися на свое сохранное зрение в образовательном процессе.

Положения Концепции преподавания русского языка и литературы (2016) подтверждают актуальность разработки методики преподавания русского (неродного) языка с учетом особых образовательных потребностей обучающихся в условиях многоязычия. Слепые подростки-билингвы, осваивающие программу учебного предмета «Русский язык» цензового уровня образования, должны овладеть в ходе обучения познавательными, регулятивными и коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД), а также языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенциями (Л. Г. Антонова, А. Г. Асмолов, Е. А. Быстрова, В. Вучинич, Е. Б. Гончарова, А. Д. Дейкина, Т. А. Долинина, В. А. Мыльников, С. А. Покутнева, Н. П. Полякова, Е. А. Хамраева, Л. В. Черепанова, В. Д. Янченко и др.). Реализация описываемого процесса осложняется отсутствием методических рекомендаций, предназначенных для работы со слепыми подростками-билингвами.

Построение **многокомпонентного образовательного процесса** предполагает создание определенных **педагогических условий**. В этой связи актуализируются проблемы, ранее не рассматриваемые в контексте билингвизма тифлологией. В частности, существующие исследования позволяют утвер-

ждать, что востребованным становится *языковой анамнез* обучающихся, иллюстрирующий состояние их языкового статуса (Е. К. Ван, О. А. Величенкова, Е. А. Екжанова, Е. И. Исенина, Е. А. Карпушкина, Е. Л. Кудрявцева, В. В. Ткачева, С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршева, Н. А. Яценко и др.). В контексте решаемых задач приходится говорить о необходимости преодоления *профессиональных дефицитов* педагогов-словесников в вопросах обучения слепых детей-билингвов русскому (неродному) языку и разработки *методических рекомендаций*, способствующих организации и осуществлению образовательной деятельности (В. А. Адольф, Н. И. Аксенова, О. А. Карабанова, Г. В. Никулина, Г. Н. Чиршева и др.). В связи с этим актуализируется потребность в модернизации системы подготовки и дополнительного профессионального образования учителей русского языка и литературы, работающих со слепыми обучающимися. Формируемые у них профессиональные (предметная, психолого-педагогическая, методическая и коммуникативная) компетенции должны отвечать требованиям профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», предъявляемым к педагогам, осуществляющим профессиональную деятельность в условиях многоязычной среды.

Анализ современного состояния проблемы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов позволил выявить некоторые **противоречия** между неизученностью феномена билингвизма в тифлопедагогике и настоятельной потребностью в научном обосновании этого явления; между осознанием необходимости экспериментально подтвержденных сведений, иллюстрирующих особенности становления компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций слепых подростков-билингвов, и дефицитом диагностического инструментария, позволяющего осуществить обследование данных обучающихся; между пониманием необходимости формирования и совершен-



ствования компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций и отсутствием подходов и методов, определяющих содержание образовательного процесса, участниками которого являются слепые подростки-билингвы; между наличием требований, предъявляемых к профессиональным (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенциям учителей русского языка и литературы, работающих в условиях многоязычной среды, и отсутствием системы подготовки и повышения квалификации педагогов-словесников для работы со слепыми детьми-билингвами.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что проблемы, которые должны решаться в контексте создания системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, еще не нашли своего объяснения в теории и практике тифлопедагогики. Это усиливает актуальность диссертационного исследования.

**Объект исследования:** процесс обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

**Предмет исследования:** научно обоснованная системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

**Цель работы** заключается в научном обосновании подходов и методов, позволяющих создать и внедрить в образовательную практику систему обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Согласно **гипотезе** данного **исследования**, создание и внедрение системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов возможно, если:

- выявлены качество представлений о реальной действительности данных подростков и сформированность их слухового восприятия речи;
- установлены и учитываются факторы, влияющие на характер соотношения слепыми подростками-билингвами лексических единиц, обозначающих одно и то же понятие или явление, двух совершенно разных языковых систем;

- изучено состояние сформированности познавательных и регулятивных действий, а также лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций подростков рассматриваемой категории;
- определены педагогические условия, требуемые для организации и реализации коррекционно-образовательного процесса на уроках русского языка в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения;
- в структуру модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов входят модули, обеспечивающие формирование представлений о реальной действительности и развитие слухового восприятия речи; становление УУД; усвоение теоретических сведений о языке; овладение практическими действиями; развитие социокультурной компетенции;
- на базе образовательных организаций созданы соответствующие педагогические условия: учитывается языковой статус детей-билингвов, педагоги-словесники владеют профессиональными (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенциями для работы с подобными обучающимися; имеются методические рекомендации, применимые в условиях реализуемой деятельности.

Для достижения цели исследования и подтверждения выдвинутой гипотезы требовалось решить следующие **задачи**:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы языкового образования детей-билингвов в России и за рубежом.
2. Проанализировать теоретико-методологические подходы в преподавании русского языка слепым подросткам-билингвам с целью установления и разработки ключевых параметров, определяющих содержание экспериментальной работы.
3. Сформулировать и обосновать концепцию обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.
4. Разработать и обосновать систему обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов. На ее основе спроектировать модель

коррекционно-образовательного процесса, определить и создать педагогические условия, обеспечивающие ее функционирование.

5. Разработать диагностический инструментарий и изучить состояние языкового статуса слепых подростков-билингвов.

6. Дать характеристику педагогических условий, необходимых для обучения слепых подростков-билингвов в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения: учет состояния языкового статуса обучающихся, качество профессиональных компетенций педагогов-словесников, наличие методического инструментария.

7. Провести экспериментальную апробацию авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов и выявить ее эффективность.

**Теоретической базой** исследования являются:

- исследования, интерпретирующие феномен билингвизма (В. А. Аврорин, У. Вайнрайх, Е. К. Ван, Е. М. Верещагин, С. Г. Васильева, Л. С. Выготский, А. А. Залевская, Н. В. Имедадзе, Е. Л. Кудрявцева, А. А. Леонтьев, М. М. Михайлова, Е. Ю. Протасова, Н. А. Румега, Г. Н. Чиршева, А. М. Шахнарович, Л. В. Щерба, А. И. Яцкевичус и др.);

- идеи сохранения этнической идентичности детей-билингвов (А.Г. Долгих, Ю. В. Заводницкая, Ю. П. Зинченко, Р. Г. Кадимов, Е. А. Карпушкина, О. А. Савельева, В. В. Степанов, В. А. Тишков, Л. А. Шайгерова, Е. А. Хамраева и др.);

- теоретические положения, раскрывающие особенности становления и протекания самообучения, познавательной и практической деятельности, мыслительных операций (анализа, сравнения, классификации, обобщения), конкретно-понятийного мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного), структурных компонентов воли (мотивации, произвольного оперирования представлениями, самоконтроля) (Б. Г. Ананьев, К. П. Анохин, Е. В. Артюкевич, А. Бест, И. П. Волков, Т. Н. Головина, Л. П. Григорьева,

В. П. Гудонис, В. З. Денискина, В. П. Ермаков, П. М. Залюбовский, А. В. Запорожец, М. И. Земцова, А. И. Зотов, Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. С. Костючек, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, В. А. Лони́на, И. Н. Миненкова, Л. И. Моргайлик, И. С. Моргулис, Т. П. Назарова, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, А. В. Политова, С. А. Покутнева, И. Е. Ростомашвили, 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 значимость развития компенсаторных способов действий в обучении слепых детей русскому языку (М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, Н. С. Костючек, Л. И. Моргайлик, В. А. Мыльников, Н. П. Полякова, И. П. Чигринова и др.).

**Методологической базой** данного исследования являются:

– системный подход, включающий совокупность инструментов для развития компенсаторных способов действий, направленных на формирование мировоззрения, системы понятий, основ наук, системного мышления на материнском языке и языке социализации (А. А. Алмазова, Н. Д. Арутюнова, А. З. Асанбаев, З. Ю. Басте, Р. А. Будагов, К. Бюрклен, С. Г. Васильева, В. В. Виноградов, В. В. Воронкова, В. П. Глухов, Н. А. Грицишина, Л. В. Гурьева, З. Г. Ермолович, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. И. Зотов, О. Ю. Кацап, В. А. Ковшиков, Т. А. Круглова, А. А. Леонтьев, А. Г. Литвак, И. П. Лысакова, Г. М. Милаева, Л. И. Моргайлик, В. А. Мыльников, Л. А. Набокова, И. В. Новицкая, З. Д. Попова, Н. В. Рыжова, Э. А. Салихова, А. Ф. Самойлов, А. И. Смирницкий, Л. И. Солнцева, Р. Л. Солсо, И. А. Стернин, А. А. Уфимцева, Р. М. Фрумкина, М. Е. Хватцев, С. Н. Цейтлин, Л. З. Шакирова, В. М. Шаклеин, А. М. Шахнарович, А. С. Шестакова, Е. Г. Штоколова и др.);

– функционально-целевой подход, позволяющий подойти к решению комплекса организационных вопросов (В. А. Адольф, Р. Г. Аслаева, В. И. Байденко, Р. В. Гурина, Л. В. Дмитриева, Т. Ф. Лошакова, Н. С. Пурышева, А. М. Пышкало, Н. А. Селезнева, О. Н. Смолин, Ю. И. Степанова и др.);

- коммуникативно-деятельностный подход, определяющий содержание процесса, обеспечивающего становление и совершенствование УУД (Н. И. Аксенова, 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.);
- компетентностный подход, определивший порядок построения образовательного процесса, отбора содержательного компонента стимульных материалов и методического инструментария (Е. Н. Барышникова, Е. Д. Божович, И. Л. Бим, Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Т. А. Долинина, Г. В. Клименко, И. А. Кондратьева, Г. В. Костомаров, И. П. Лысакова, В. И. Максимов, В. И. Мамедов, Н. П. Полякова, Н. А. Румега, Н. Е. Рыжова, Р. Б. Сабаткоев, Е. А. Хамраева, Л. В. Черепанова, Л. З. Шакирова, Н. М. Шанский, В. Д. Янченко и др.).

Для реализации цели и задач настоящего исследования применялись **аналитические методы** (ретроспективный анализ научной литературы, контент-анализ периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования); **эмпирические методы** (наблюдение, изучение материалов учебной деятельности); **диагностические** (анкетирование, беседы, тестирование, фронтальный письменный опрос); **качественный и количественный анализ** полученных данных; математические методы обработки результатов исследования (дисперсионный анализ данных); **педагогический эксперимент**; **практические методы** (личный многолетний опыт работы в должности учителя русского языка и литературы в образовательной организации для детей с нарушениями зрения (г. Чебоксары) и в системе специального образования по подготовке повышения квалификации педагогических кадров).

**Организация исследования.** Работа выполнена на базе государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ). Эксперимент проводился на базе Федерального бюджетного государ-

ственного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» Министерства просвещения Российской Федерации (ИКП РАО); Бюджетного учреждения Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашской Республики (БУ ЧР ДПО ЧРИО); образовательных организаций для детей с нарушениями зрения городов Верхняя Пышма, Казань, Лаишево, Набережные Челны, Уфа, Чебоксары. Всего в исследовании приняло участие шесть субъектов Российской Федерации, проявивших интерес к проблемам обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Исследование осуществлялось с 2018 по 2023 г. в три этапа.

**Первый** этап (2018–2019 гг.) связан с изучением опыта отдельных образовательных организаций в преподавании русского языка слепым подросткам-билингвам; уровня подготовленности педагогов-словесников, работающих со слепыми монолингвальными и билингвальными подростками, к осуществлению диагностической, профилактической и коррекционно-развивающей работы в рамках учебного предмета «Русский язык». Осуществлялся анализ практики повышения профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

**Второй** этап (2019–2021 гг.) включал теоретическое и экспериментальное изучение состояния сформированности представлений о реальной действительности, слухового восприятия речи, УУД, а также языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у слепых подростков-билингвов. В образовательных организациях для детей с нарушениями зрения устанавливались и создавались педагогические условия, необходимые для построения образовательной траектории, предназначенной слепым подросткам-билингвам в границах учебного предмета «Русский язык». Сведения, отображающие профессиональный дефицит учителей русского языка и литературы, позво-

лили разработать и апробировать программы повышения квалификации педагогов-словесников, дисциплины программ профессиональной переподготовки филологического профиля, а также подготовить методические рекомендации для работы с этими обучающимися. В это же время происходило построение системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, ее апробация на практике.

**Третий** этап (2022–2023 гг.) предусматривал теоретическое осмысление и систематизацию результатов экспериментальной работы по созданию и внедрению системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, определению ее эффективности. На этом этапе происходили подготовка и публикация результатов исследования в форме научных статей, монографии и диссертации; обобщались и систематизировались полученные данные, формулировались выводы.

**Научная новизна исследования заключается в следующем.**

1. Впервые в тифлопедагогике особенности речевого развития и обучения русскому языку слепых подростков-билингвов стали самостоятельным объектом научно-педагогического исследования.
2. Разработана и научно обоснована система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, включающая проблемный, базисный, содержательный и практический блоки.
3. Определены и научно обоснованы параметры языкового анамнеза слепых подростков-билингвов, опора на которые позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию обучающихся этой категории с учетом их специфических образовательных потребностей.
4. Выявлено влияние феномена билингвизма в сочетании с отклонениями, обусловленными глубоко нарушенным или отсутствующим зрением, на формирование УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций у слепых подростков-билингвов.
5. Определены особенности речевого развития слепых подростков-билингвов, обусловленные сенсорным дефицитом, дисбалансом между двумя

языковыми системами и ограниченным запасом знаний о реальном мире; выявлены специфика формирования у них представлений об окружающем мире, развития слухового восприятия речи. Доказано влияние этих негативных факторов на развитие функциональной грамотности, социокультурных знаний и навыков.

6. Доказана необходимость обеспечения в учебном процессе педагогических условий для успешной реализации предложенной системы обучения: учет языкового статуса слепых подростков-билингвов; достаточный уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов в вопросах методики преподавания русского (неродного) языка и тифлопедагогики; использование ими методических рекомендаций на уроках русского языка.

7. Доказана эффективность применения новых методических подходов, предусматривающих изложение материала от частного к общему, соотнесение понятийных рядов двух языковых систем, оречевление образовательного процесса, развитие сохранных возможностей слепых билингвов и активное их привлечение для решения учебных задач, представление материала для формирования конкретной языковой компетенции.

8. Разработаны и апробированы диагностические методики, направленные на установление состояния компенсаторных способов действий слепых подростков-билингвов, сформированности у них УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, а также определение уровня профессиональных компетенций педагогов-словесников, работающих с данными обучающимися.

### **Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:**

1. В научно-понятийный аппарат методики русского языка в тифлопедагогике впервые вводятся понятия «билингвизм слепых обучающихся», «языковой статус слепых обучающихся билингвов», «языковой анамнез», «языковая компетенция», «социокультурная компетенция».



2. Разработана научно обоснованная концепция обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, принципы и структура модели учебного процесса, направленного на формирование способностей у подростков-билингвов с нарушениями зрения осваивать, наряду с материнским языком, русский язык в аспекте функциональной грамотности и инструмента социальной коммуникации.

3. Дано научно-методическое обоснование необходимости диагностики и учета языкового статуса билингвов в процессе обучения их русскому языку.

4. Обосновано и осуществлено проектирование модели процесса обучения русскому языку слепых подростков-билингвов, базовыми основаниями которого являются: коммуникативная направленность процесса обучения; формирование адекватных представлений и преодоление вторичного вербализма у обучающихся, развитие слухового восприятия речи; изолированное освоение языковой и лингвистической компетенций.

5. Выявлены и обоснованы необходимые условия для формирования представлений о реальной действительности у слепых подростков-билингвов: восполнение чувственного опыта; получение новых единичных представлений; дифференциация существенных и несущественных признаков образа; образование общих представлений; соотнесение понятий, сложившихся на базе двух языковых систем.

6. Предложено научное обоснование необходимости повышения уровня профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций тифлопедагогов-словесников, работающих со слепыми подростками-билингвами, в части взаимодействия с данными обучающимися, интерпретации понятийного аппарата и учебных задач, адаптации учебного материала, формирования у них способностей целенаправленно применять компенсаторные способы действий при работе с учебным материалом.

7. Результаты проведенного исследования дополняют в тифлопедагогике дидактику обучения русскому языку детей с нарушениями зрения новыми теоретическими положениями об обучении слепых подростков-билингвов, обосновывают необходимость диагностики и учета языкового статуса обучающихся этой категории, а также включают в действующее научно-методическое содержание обучения русскому языку детей с нарушениями зрения новые методические решения проблемы речевого развития и социальной адаптации слепых подростков-билингвов.

**Практическая значимость исследования состоит в том, что:**

1. Апробирована и внедрена в практику модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, обеспечивающая повышение языкового статуса данных обучающихся через развитие у них компенсаторных способов действий, необходимых для формирования их функциональной грамотности и способности к социальной адаптации.

2. Разработаны показатели языкового анамнеза слепых подростков-билингвов, позволяющие выстроить индивидуальную образовательную траекторию для обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей.

3. Предложен и апробирован методический инструментарий формирования и совершенствования представлений о реальной действительности у слепых подростков-билингвов для развития их слухового восприятия речи, формировании у них УУД и функциональной грамотности, а также социокультурной компетенции на базе изучаемого языкового материала. Методический инструментарий составил содержание практикума для педагогов-словесников и был представлен в опубликованных работах соискателя.

4. Диагностический инструментарий тифлопедагогики и тифлопсихологии пополнился методиками, позволяющими установить характер представлений о реальной действительности у слепых подростков-билингвов, уровень развития их слухового восприятия речи, а также методиками, дающими возможность оценить уровень профессиональных (психолого-педагогической,

методической, предметной и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников, работающих с детьми с нарушениями зрения.

5. Внедрены в практику параметры, на основе которых возможно определить способность слепых подростков-билингвов соотносить принадлежащие двум разным языкам слова, обозначающие одно и то же явление или предмет, с конкретными признаками одного (общего) для них представления.

6. Расширена методическая база тифлопедагогики и тифлопсихологии за счет индуктивного способа изложения материала, координации двух языковых систем и изолированного представления стимульных заданий.

7. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки тифлопедагогов дополнена новыми программами, направленными на преодоление профессиональных дефицитов в вопросах обучения русскому языку слепых подростков-билингвов.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Билингвизм у слепых подростков проявляется в попеременном продуктивном владении материнским языком и языком социализации. Словарный запас каждой из языковых систем складывается на общей базе адекватных реальной действительности представлений о предметах и явлениях, наполняющих окружающий мир. Способность соотносить между собой понятийные ряды двух языков напрямую влияет на качество формируемых у них компенсаторных способов действий, необходимых для развития и совершенствования языковых умений.

2. Специфика обучения языку слепых подростков-билингвов определяется необходимостью построения коммуникативно-направленного образовательного процесса, преодоления дисбаланса между двумя языковыми системами на основе активизации сохранных возможностей обучающихся, предупреждения рисков возникновения вторичного вербализма.

3. Концепция обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов предусматривает построение и реализацию системы обу-

чения языка на основе положений системного, функционально-целевого, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, металингвистического подходов, коммуникативного и контрастивного принципов, а также ключевых позиций школьной лингводидактики и тифлологии. Теоретико-методологические положения концепции, направленные на развитие функциональной грамотности и социальную адаптацию, обеспечивают решение задач по формированию способностей привлекать собственные представления о реальной действительности, умений использовать слуховое восприятие речи.

4. Система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билинггов включает четыре блока, в совокупности обеспечивающих реализацию авторской концепции. Проблемный блок содержит описание миссии системы, заключающейся в оказании комплексной помощи слепым билингвам; цели, состоящей в переосмыслении подходов обучения языку и обеспечении методического сопровождения данного процесса, а также решаемых задач; требований, предъявляемых к данной системе. Базисный блок представляет собой теоретическое основание, включающее положения когнитивных концепций о языке, идеи о специфике формирования представлений у слепых, взгляды о значении слова как сложной совокупности внеязыковых факторов, положения психолингвистики о соотношении языка и мышления. Теоретическим основанием определяется наполнение содержательного блока, предусматривающего формирование компенсаторных способов действий, УУД и языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, способностей к социальной адаптации. Практический блок содержит характеристику инструментов для реализации обозначенной деятельности (УМК, методов обучения и форм работы, диагностического инструментария для оценки эффективности деятельности и предупреждения рисков).

5. Модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билинггов, содержащая шесть взаимодополняющих друг друга модулей, демонстрирует функционирование содержательного и практического блоков

авторской системы обучения. В границах первого модуля формируются представления о реальной действительности, развивается слуховое восприятие речи. Второй модуль предусматривает деятельность по овладению УУД. В рамках третьего модуля осваиваются теоретические сведения для всех компетенций по каждому из программных разделов. Четвертый модуль позволяет отработать на практике связанные с ними учебные действия. Становление социокультурной компетенции происходит в границах пятого модуля. Нивелирование трудностей, связанных с освоением языкового материала и компенсаторных способов действий, осуществляется в рамках шестого модуля.

6. Функционирование авторской модели обеспечивается педагогическими условиями, предусматривающими учёт языкового статуса слепых подростков-билингвов; развитие профессиональных (предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников; использование методических рекомендаций для организации и реализации коррекционно-образовательного процесса в контексте решаемых задач.

7. Разработанный пакет диагностических методик позволяет выявить характер сформированности компенсаторных способов действий слепых подростков-билингвов, значимых для установления состояния их языкового статуса, а также определить уровень профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников, работающих с детьми с нарушениями зрения. Полученные результаты становятся основанием, определяющим эффективность авторской системы обучения, спроектированной на ее основе модели коррекционно-образовательного процесса и необходимых для ее функционирования педагогических условий.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Материалы исследования обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации Института специального образования и психологии и научных конференциях ГАОУ ВО МГПУ (2018–

2021 гг.); на международных, всероссийских и региональных конференциях, конгрессах, семинарах, педагогических чтениях (Москва (2018–2022), Екатеринбург (2020–2022), Санкт-Петербург (2021–2023), Ульяновск (2020), Чебоксары (2018–2022)). Результаты исследования отражены в монографиях и учебно-методических пособиях. Исследователь является автором учебно-методического комплекса по предмету «Русский язык» (5-й класс), подготовленного для слепых обучающихся, осваивающих программу основного общего образования. Материалы исследования представлены в содержании программ повышения квалификации «Технология формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ на уроках русского языка», «Методические аспекты подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому собеседованию по русскому языку», «Формирование коммуникативной компетенции взаимодействия с лицами с сенсорными нарушениями», «Реализация коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения на уроках в основной школе» и программ профессиональной переподготовки специалистов сопровождения, педагогов-словесников. Результаты диссертационного исследования внедрены в образовательный процесс образовательных организаций для детей с нарушениями зрения городов Казань, Лаишево, Набережные Челны, Санкт-Петербург, Ульяновск, Уфа, Чебоксары (девять справок о внедрении).

**Публикации.** Результаты диссертационного исследования представлены в 59 публикациях, из них: 20 научных статей, опубликованных в журналах, рекомендованных ВАК, одна научная статья в международном наукометрическом издании (Scopus), 30 научных статей в сборниках научных, научно-практических международных и всероссийских конференций, три монографии, пять учебно-методических пособий, один патент. Общий объем публикаций составляет 87,34 печатных листа.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, библиографического списка литературы (386 наименований, из них 20 на иностранных языках) и четырех приложений. Содержание диссертации изложено на 405 страницах.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

## **1.1. Понятийный аппарат исследования**

Ключевой идеей реализуемого исследования является феномен билингвизма. Для обоснования основополагающих положений, составляющих фундамент системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, требуется проанализировать термин «билингвизм» и связанные с ним идиомы.

Научный интерес к проблеме билингвизма начал формироваться еще в конце XIX века. Предпосылками для его постановки в качестве предмета исследования языкознания послужили социальные изменения, вызванные расширением поликультурного пространства. Теория взаимодействия языков не утратила своей актуальности и в настоящее время.

К трактовке понятия «билингвизм» современное языкознание подходит с двух позиций. Узкое толкование было предложено в 1938 г. В. А. Аврориным. Под билингвизмом ученый понимал одинаково свободное владение двумя языками. Соответственно, субъект мог считаться билингвом при условии, если степень знания им второго языка по своим возможностям приближалась к степени знания первого [3; 4]. В 70-е годы прошлого века Е. М. Верещагин дал расширенное толкование рассматриваемого понятия и выделил пять уровней двуязычия, оценивая как продуктивные только последние три. В соответствии с его концепцией, человек, использующий в общении только первичную языковую систему, рассматривается как монолингв. Статус билингва коммуникант приобретает, если при общении он употребляет вторичную языковую систему [55; 56].

Теория языкознания признает классическим определение, сформулированное У. Вайнрайхом, согласно которому билингвизмом считается свободное владение двумя языками и попеременное их использование, обусловленное ситуацией коммуникации [47; 48].

Психолингвистика (Т. В. Ахутина, И. Н. Горелов, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Ж. Лендел, А. А. Леонтьев, И. Ю. Марковина, Е. А. Попкова, Э. А. Салихова, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Р. М. Фрумкина, А. М. Шахнарович и др.) оценивает феномен билингвизма как способность в условиях коммуникации пользоваться двумя языковыми системами [75; 109; 110; 111; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 149; 170; 171; 260; 287; 325]. Такое понимание обсуждаемой идиомы ложится в основу выделения минимального уровня владения вторым языком. В его качестве может быть признан уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, позволяющих реализовывать те или иные функции второго языка. Очевидно, что при владении языком ниже указанного уровня невозможно говорить об обоснованности наличия явления билингвизма.

В специальной педагогике рассматриваемая проблема изучена недостаточно. Впервые о проблемах билингвистического обучения глухих детей заговорили в 80-е гг. XX века в Германии, Дании, Франции, Швеции и Америке. Исследователями, выступавшими за внедрение в образовательный процесс двуязычного обучения, по-разному определялось соотношение между словесным и жестовым языками. По мнению одних ученых, первоначально в речевую практику глухих детей необходимо вводить жестовый язык. К обучению словесному языку следует приступать только после того, как дети на достаточном уровне овладеют языковой компетенцией в границах жестового языка. Исследователи, придерживающиеся противоположной точки зрения, полагают, что жестовый и словесный языки водятся в речевую практику глухих детей одновременно.

Опираясь на труды Л. С. Выготского и учитывая опыт зарубежных стран, Г. Л. Зайцева предложила собственную концепцию билингвального



обучения глухих детей, предусматривающую равноправное функционирование словесного и жестового языков как способов коммуникации между глухими и слышащими участниками образовательного процесса. Это позволило акцентировать внимание на личности глухих детей, их особых образовательных потребностях и индивидуальных возможностях, а также учитывать значимость жестового языка [108]. Билингвизм в контексте ОВЗ рассматривается по преимуществу логопедией (Е. А. Бабаева, О. А. Безрукова, О. А. Величенкова, А. В. Лагутина, М. Н. Русецкая, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, М. Вестман, М. Коркман, А. Микос, Р. Биринг и др.) [17; 24; 52; 53; 169; 320; 321; 322; 341; 373].

Представленные в теории языкознания научные воззрения и ключевые положения тифлопедагогики позволили сформулировать нам собственную идиому рассматриваемого феномена. По нашему мнению, билингвизмом слепых обучающихся следует считать попеременное продуктивное владение двумя языками, в основе которого лежат конкретные представления о реальной действительности, приобретенные слепыми в процессе целенаправленного обучения. Благодаря этому у них происходит формирование компенсаторных способов действий, необходимых для развития и совершенствования языковых умений.

Феномен двуязычия не предполагает абсолютного (эквивалентного) владения двумя языками. В подобной ситуации вне зависимости от цели коммуникативного акта необходимо в совершенстве владеть обеими языковыми системами.

Как показывают исследования в области психолингвистики, дети без нарушений зрения не испытывают особых сложностей при достижении заявленного уровня. Если же говорить о слепых детях, стоит заметить, что у них обнаруживаются общие трудности, проявляющиеся при овладении как первым, так и вторым языками. Основной проблемой в данном случае является дефицитарность представлений, возникающая на основе двух языковых систем.

При работе со слепыми детьми-билингвами, определяя удельный вес каждого языка, характер его влияния на сферы общения и отношения к нему говорящих, необходимо учитывать множество различных факторов. Помимо социальных, экономических, политических и культурных аспектов жизни берется во внимание качество представлений незрячих и сформированность их компенсаторных способов действий. Кроме того, в условиях билингвизма один язык может полностью вытесняться другим или каждый из них претерпевает определенные изменения. У слепых детей, из-за ограниченности чувственного опыта и бедности складывающихся на этой основе представлений, подобные метаморфозы на различных ступенях языковой структуры протекают весьма своеобразно. На фонетическом уровне происходит изменение особенностей произношения. Словарный состав содержит множество лексических единиц, значение которых автоматически переносится из одного языка в другой. Грамматический пласт характеризуется заимствованиями и калькированиями явлений. Выраженность каждого из этих компонентов напрямую зависит от преобладающей в данный момент у детей формы двуязычия.

Теорией языкознания сегодня выделяется несколько вариантов билингвизма [13; 24; 50; 193; 194; 328; 345; 347; 349; 350]. В том случае, когда речь идёт о субординативной его форме, подразумевается, что субъект владеет одним языком лучше, чем другим. В свою очередь, научное обоснование речевой деятельности позволяет обозначить *рецептивную, репродуктивную и продуктивную* разновидности субординативного билингвизма.

*Рецептивный* билингвизм наделяет человека способностью понимать читаемые либо слышимые им речевые произведения на неродном языке. Более того, он способен передавать их содержание на материнском языке.

Если индивид обладает возможностью воспроизводить высказывания других лиц на том языке, на котором он их воспринял, то его относят к уровню *репродуктивного* билингвизма.

Когда человек способен выражать собственные мысли на разных языках, обычно говорят о *продуктивном* билингвизме.

В случае, когда субъектом в равной мере свободно используются разные языки, отмечается координативная форма билингвизма.

Помимо этого, выделяется ещё и комбинаторная форма билингвизма. Индивид, сознательно сопоставляя семантические значения лексем каждого из языков, выбирает оптимальный вариант перевода. Считается, что подобный тип билингвизма составляет базу переводческой компетенции. Её сформированность определяется наличием высокого уровня владения двумя языками, ряда особых переводческих навыков и умений.

Об *активном* билингвизме свидетельствует относительная регулярность обращения субъекта к обоим языкам. В этом случае, как правило, происходит дифференциация на *чистый* и *смешанный* билингвизм. При *пассивном* билингвизме говорящий чаще обращается к одному из языков.

При поддержании билингвом связи с носителями языка правомерно говорить о *контактном* билингвизме. *Неконтактный* билингвизм указывает на отсутствие таких отношений.

Билингвизм считается *автономным*, если языки усваиваются субъектом без последовательного соотнесения их между собой. При овладении одним из языков, происходящем с опорой на другой усваиваемый язык, обычно усматривается *параллельный* билингвизм.

При установлении языкового статуса лица, владеющего двумя языками, особый акцент делается на естественной и искусственной природе анализируемого феномена [1; 7; 10; 13; 16; 17; 24; 50; 124; 269; 270].

Субъект, относимый к естественным билингвам, является активным носителем двух языков. Он обладает возможностью выстраивать открытую коммуникацию на обоих языках. Для выражения собственных мыслей им в таком случае активно используются как вербальные, так и невербальные средства общения.

Естественный билингвизм правомерно порождает вопрос о превосходстве того или иного языка. В подобных обстоятельствах первенство одного из них зависит от ситуативности и содержания речевого акта, от индивидуальных

коммуникативных возможностей конкретного ребенка. Очевидно, что первый язык может в той или иной жизненной ситуации переходить на второй план, уступая лидерство другой системе. Соответственно, ошибочно один из языков относить по значимости к первому или второму, если интерпретировать их с позиций естественного билингвизма.

Как правило, оправданна необходимость в разграничении языков на «первый» и «второй» в ситуации их последовательного изучения. В этом случае «вторым» следует считать осваиваемый ребёнком иностранный язык.

Такая дифференциация также возможна и в социальном аспекте. В соответствии с этим подходом языки, которыми владеет ребёнок, обозначают как «первый» и «второй». В качестве первого, ведущего, выступает *материнский* (родной) язык, который дети-билингвы осваивают естественным путем, через общение с родителями или его носителями. Именно на его основе ими приобретаются первые представления о реальной действительности и социальный опыт. Язык страны или региона пребывания в таком случае воспринимается как второстепенный – *язык социализации*. Данный подход согласуется с проблематикой исследования.

Доминирование языков в жизни билингва будет обуславливаться разнообразными условиями, среди которых важны временной отрезок, содержание коммуникации. В результате в бытовых, обиходных ситуациях возможно преобладание *материнского языка* или даже вторичной системы. Опять же говорить о речевом развитии естественного билингва в контексте понятий «первый» и «второй» языки неправомерно. В некоторых жизненных обстоятельствах язык, идентифицируемый по последовательности усвоения в качестве второго, может выступать в роли ведущей системы. В данном случае, говоря о «первом» и «втором» языках с позиции социального статуса, правильно употреблять идиомы «родной» и «неродной» языки. Такая дифференциация рассматриваемых терминов во многом согласуется с их восприятием с позиций языка и культуры самими их носителями билингвами.

Искусственный билингвизм, в отличие от естественной формы, возникает при овладении вторым (неродным) языком, происходящим вслед за усвоением родного [342; 343; 344]. В его статусе выступает, как правило, изучаемый иностранный язык.

К числу самых распространенных форм билингвизма принято относить смешанное двуязычие [207; 208; 260]. Ему свойственно единое понятийное поле, выступающее общим для двух языков. Однако овладение «вторым» языком приводит к частому возникновению субординативного билингвизма. В данном случае лексические единицы второго языка связываются не с системой образов, а со словами родного языка.

Языкознание, опираясь на уже имеющиеся суждения, учитывая тенденции мирового сообщества, тяготеющего к расширению поликультурного пространства, интерпретировало понятие «билингвизм», отталкиваясь от ситуативности коммуникации и её тематического наполнения. Благодаря этому возможно говорить о билингвизме как о конкурентном использовании языка. Оно проявляется обычно на ситуативном уровне коммуникации и не зависит от направленности общения [260; 269].

Билингвизм приобретает положение исключительного в случае закрепления одного языка за конкретной темой разговора.

Судить о сложном билингвизме можно, если прослеживается явление речевой интерференции, предполагающее смешение языковых кодов.

Однако наблюдается и автономное существование двух совершенно разных языковых систем. При этом их развитие протекает в равноценных условиях с полным переключением кодов, происходящим в процессе коммуникации. В таком случае речь уже будет идти о координированном двуязычии.

Научные сведения, представленные психолингвистикой, иллюстрируют достаточно интересную картину языкового развития детей-билингвов [75; 110; 149; 170; 287; 325]. В той ситуации, когда с детьми, владеющими в одинаковой мере двумя языками, последовательно говорят на правильных, не противоре-

чащих грамматическим нормам литературных родном и неродном языках, обнаруживается соответствующий речевой ситуации тип билингвизма. Если они взаимодействуют с другими билингвами, то их общение происходит по *конкурентной* форме. В большинстве случаев, когда коммуникация детей с монолингвами протекает в комфортной для них психологической ситуации, преимущество отводится *конкурентно-координированной* форме билингвизма.

Однако научных данных, отражающих рассматриваемые речевые способности у слепых детей-билингвов, в имеющихся исследованиях в тифлопедагогике не обнаружено. Все еще нуждается в подтверждении гипотеза, согласно которой переход между материнским языком и языком социализации, осуществляемый в условиях сенсорного дефицита, будет характеризоваться значительным своеобразием. В частности, требует подтверждения предположение о том, что на ход и продуктивность данного процесса существенное влияние оказывают ограниченный понятийно-образный ряд, накопленный детьми на базе обеих языковых систем; обедненный набор вербальных и невербальных способов общения, используемых ими при коммуникации; субъективность истолковываемой незрячими обращенной к ним речи; невозможность проанализировать мимику собеседника.

Очевидно, всё представленное выше многообразие форм двуязычия теорией языка трактуется с позиций носителей двух и более языков, не имеющих глубоких нарушений зрения. Хотя в контексте социально-политических изменений следует уже говорить об особых образовательных потребностях слепых билингвов. Однако по отношению к этой категории детей практических шагов, необходимых для построения адекватного их возможностям образовательного маршрута, не предпринимается. Всё это указывает на потребность в переосмыслении предложенных лингвистикой различных интерпретаций форм билингвизма с позиций методики преподавания русского языка в тифлопедагогике. В связи с этим рассматриваемые дефиниции нами были осмыслены в аспекте решаемых задач.

Приведенные ранее сведения позволяют заключить, что слепые дети-билингвы, в зависимости от речевой ситуации, всегда балансируют между разными формами билингвизма. Чтобы наметить стратегии обучения материнскому языку и языку социализации слепых обучающихся, очень важно определить степень доминирования и взаимодействия разных понятийных баз. Ограниченность словарного запаса, его несформированность в пределах какого-то языка не только отрицательно сказываются на речевой деятельности обучающихся, но и препятствуют дальнейшему совершенствованию их учебно-познавательных действий. Соответственно, процесс освоения этими детьми компенсаторных способов действий, необходимых им для дальнейшего систематического обучения, происходящий на данной основе, также будет протекать весьма своеобразно.

Именно поэтому предлагаемые интерпретации основываются на позициях тифлологии и согласуются с выделяемыми теорией языка *субординативной, координативной*, а также *смешенной* формами билингвизма. В границах данных понятий лингвистика делает значительный упор на семантическое поле как родного (материнского), так и неродного (изучаемого) языков.

Для субординативной формы билингвизма свойственно выделение одной наиболее приоритетной семантической базы. В данном случае слепые дети, как правило, владеют лучше *материнским* языком. Ограниченный запас представлений приводит к тому, что они начинают замещать недостающий опыт, необходимый для изучения языка социализации, стереотипами, сложившимися в материнском языке. При этом такое калькирование обычно носит ошибочный характер – детьми восполняются неравноценные языковые явления, не имеющие чувственной основы или вызывающие особые затруднения.

При смешенной форме билингвизма для двух языков возникает один общий понятийный ряд. Используемые слепыми лексические единицы и грамматические конструкции, сложившиеся на обедненной сенсорной основе, свободно проникают как в материнский язык, так и в язык социализации, обуслав-

ливая дальнейшее возникновение неадекватности представлений. В итоге дети начинают ими свободно оперировать, выстраивая взаимодействие на обоих языках.

В свою очередь, координативный билингвизм принято считать наивысшей формой языкового развития детей. Они без особых затруднений переключаются с одной семантической базы на другую. Как следствие, дети свободно говорят на двух языках. Безусловно, среди слепых можно встретить тех, кто в совершенстве владеет двумя языками. Однако такая характеристика будет по большому счету условной, так как система представлений у любого незрячего человека, несмотря на его уровень развития, тяготеет к абстрактности и вербальности. Слепота вносит серьезные коррективы в успешность взаимодействия ребенка с окружающим миром, что отражается на качестве усвоенного языкового материала, оказывает специфическое влияние на его социализацию.

В связи с этим особое место при обучении слепых детей-билингвов должно отводиться учебным предметам филологической области. Параллельно овладевая материнским языком и языком социализации, понимая их функции, структуру и пути развития, обучаемые постепенно переходят с одного уровня личностного становления на другой, более высокий. Именно язык является необходимым условием мышления, определяющим особенности существования человека в общественной среде и его развитие.

Современный школьный курс русского языка нацелен на реализацию компетентностного подхода, согласно которому обучающиеся должны овладеть языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой (социокультурной) компетенциями [265; 266; 267]. Данная установка не теряет своей значимости и по отношению к детям-билингвам. Их образование строится на тех же принципиальных положениях законодательной базы, составляющей правовую и организационную платформы отечественного образования. Следовательно, обучение слепых детей-билингвов должно быть направлено на решение стратегических задач школьной лингводидактики. Обучающиеся



осваивают программу учебного предмета «Русский язык» цензового уровня образования.

Говоря о лингвистической компетенции слепых детей-билингвов, обратимся к уже предложенной ранее нами ее дефиниции, которая была сформулирована в ходе исследования проблемы формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка [220; 224; 229; 230; 233; 235; 237; 238; 240; 243; 248]. Следовательно:

1. Лингвистическая компетенция – это знание основ науки о языке, его уровней (фонемного, морфемного, лексического, синтаксического) и его базовых понятий; освоение требуемых для овладения им 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 языка.

2. В структуру этой компетенции входят метазнания (о знаниях, приемах и средствах восприятия и смысловой переработки информации) и метаязыковые умения (общепредметные навыки и действия).

3. В содержательную основу компетенции включены рефлексивные умения и знания (о приемах 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 обучающегося, служит развитию его личности.

Рассматриваемая компетенция нами определяется в качестве самостоятельной единицы и отграничивается от языковой компетенции, что также не противоречит убеждениям современной методике русского языка. В соответствии с научными данными лингводидактики умение пользоваться родным

языком (языковая компетенция) у детей складывается ориентировочно в старшем дошкольном возрасте. На материале родного языка дошкольник обретает способности выражать заданный смысл различными способами, извлекать смысл из сказанного, отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных.

Когда же речь идет об изучении русского (неродного) языка, лингвистическая и языковая компетенции очень часто рассматриваются с точки зрения синонимов. Овладение системой сведений об изучаемом языке на фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом уровнях достигается, когда обучающийся осваивает представления о структуре изучаемого языка и может пользоваться ими на практике. Сформированность такой компетенции будет напрямую зависеть как от качества владения неродным языком, так и от того, насколько хорошо обучающийся знает собственный родной язык.

Однако при работе со слепыми обучающимися целесообразно разграничивать эти компетенции. В ходе образовательного процесса используются наборы методов и подходов, отличные от привычных. Это тем или иным образом отражается на содержании работы. Все эти средства должны обеспечивать организацию деятельности, способствующей освоению обучающимися незнакомой семиотической (знаковой) системы. Именно в ходе осмысленного усвоения языка социализации дети-билингвы усваивают звуковую и лексическую системы второго языка, его грамматические категории, учатся понимать речь на чужом для них языке и строить собственные высказывания. Данный процесс предусматривает реализацию целенаправленной, специально организованной практической отработки воспринимаемого материала, в ходе которой обучающиеся получают конкретный опыт и отрабатывают практические действия для операций с языком.

Руководствуясь теоретическими положениями современной методики русского языка [35; 43; 44; 45; 86; 87], согласно которым под языковой компетенцией понимается способность пользоваться языком, представим ее содержание с позиций специфики обучения слепых детей-билингвов. Кроме того,

она подчиняется требованиям ФГОС ООО и ключевым идеям тифлопедагогики, отражающим коррекционное воздействие языка на развитие слепого ребенка.

Следовательно, языковая компетенция – это способность, развиваемая на ограниченной сенсорной основе и восполняемых представлениях слепых детей-билингвов и дающая возможность строить и интерпретировать высказывания, адекватно употребляя слова, видоизменять их формы, создавать синтаксические конструкции в соответствии с нормами изучаемого литературного языка, прибегать к синонимическим средствам. На этой базе они осмысленно овладевают богатством изучаемого неродного языка, у них расширяются возможности для речевой деятельности, а, следовательно, и для социальной адаптации в среде зрячих.

Между тем совершенные теоретические представления о нормах произношения, правилах употребления слов и грамматических форм, а также конструкций ещё не свидетельствуют о сформированности коммуникативной компетенции детей-билингвов. Полноценный коммуникативный акт предполагает, что все его участники владеют различными способами выражения одной и той же мысли.

Если у зрячих детей имеются хотя бы минимальные способности, необходимые для того, чтобы понимать чужую речь и строить свою, то слепые обучающиеся-билингвы, обладая лингвистической и языковой компетенциями, испытывают большие затруднения при ориентировке в синонимической структуре языка. Следовательно, возникает необходимость в деятельности, обеспечивающей развитие у этих школьников коммуникативной компетенции. В настоящее время, интерпретируя данное понятие, лингводидактика также часто обращается к синонимичной идиоме «речевая компетенция». На наш взгляд, особых принципиальных отличий эти формулировки не имеют, поэтому в дальнейшем будем говорить о коммуникативной компетенции.

Современной методикой русского языка коммуникативная компетенция

осмысливается с позиций способности понимать чужие и порождать собственные речевые высказывания, адекватные целям, сферам, ситуациям общения [43; 45].

Сформированность данной компетенции предполагает, что ее носитель знает основные понятия лингвистической речи. Лингводидактикой к их числу принято относить речеведческие единицы (стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т.д.). Кроме этого, к ним относят умения и навыки анализа текста.

В то же время неправомерно говорить об овладении коммуникативной компетенцией, если коммуникант обладает знаниями в области речеведческих норм, но не умеет их применять, сообразуясь с условиями речевой ситуации. Следовательно, сформированность коммуникативной компетенции у слепых детей-билингвов подразумевает наличие у них собственно коммуникативных умений и навыков, а именно таких способностей, которые требуются им для речевого общения и используются ими в зависимости от статуса собеседника, ситуации говорения и цели речевого акта. Овладевая этой компетенцией, слепые билингвы получают широкие возможности для построения продуктивного сотрудничества со сверстниками и педагогами, прочную основу для совершенствования компенсаторных способов действий.

Реализуемый процесс следует рассматривать и с точки зрения приобщения слепых детей-билингвов к национальной культуре региона или страны пребывания. Речь в данном случае идет о развитии культуроведческой, в нашем случае социокультурной компетенции [184; 222; 329; 345; 346; 347].

Согласно позиции современной школьной лингводидактики, «социокультурная компетенция» должна рассматриваться в ключе явлений, обеспечивающих формирование социокультурных знаний и умений у слепых детей-билингвов, необходимых им для осуществления коммуникации на ограниченной сенсорной основе в условиях диалога культур. Входящие в ее структуру знания, умения и опыт исследователями подразделяются на три группы компонентов. Лингвострановедческий компонент предусматривает знание слов,

значение которых имеет национально-культурный оттенок, умение их употреблять в различных условиях коммуникации. Социально-психологический компонент обеспечивает овладение лексикой, имеющей социально-психологическую семантику, конкретным опытом построения сценариев и моделей поведения, присущих коренной народности. Культурологический компонент предусматривает знание традиций, обычаев коренной народности; названий населенных пунктов и значимых локаций; важных дат и праздников; выдающихся людей; художественных произведений и их героев; игр и игрушек; популярных изданий СМИ; особенностей национального характера; специфики повседневной жизни; уровня благосостояния жителей, способность осознанно применять данную информацию в процессе решения учебных и повседневных задач. Такие способности станут хорошим фундаментом для социальной интеграции, происходящей на межкультурном уровне.

Решаемые в данном исследовании задачи обусловили необходимость включения в понятийный аппарат идиомы *языковой статус слепых обучающихся-билингвов*, который определяется частотой реального использования языка социализации и степенью его функциональной нагрузки в процессе решения разнообразных коммуникативных задач. Его актуальное состояние находится в прямой зависимости от уровня сформированности компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, а также социальных знаний и навыков.

Наличие способностей оперировать представлениями о реальной действительности, использовать собственное слуховое восприятие речи определяет характер соотнесения слепыми детьми-билингвами лексических единиц, обозначающих одно и то же понятие или явление, двух совершенно разных языковых систем. Это, в свою очередь, отражается на осознанности понимания ими изучаемого языкового материала.

Уровень сформированности УУД и освоения русского языка как учебного предмета (система понятий, правил, учебно-языковых умений и т.д.), ориентация на уверенное владение русским языком, коммуникацию предопределяют когнитивное и речевое развитие слепых билингвов.

Набор социокультурных знаний, формируемый в контексте освоения языка социализации, существенно влияет на формирование вторичной языковой картины мира.

## **1.2. Характеристика параметров языкового анамнеза детей-билингвов**

Эффективность образовательного процесса, участниками которого являются дети-билингвы, находится в прямой зависимости от выраженности их интереса к изучаемым языкам, имеющегося у них желания общаться со своими иноязычными сверстниками, готовности к изучению языка социализации и времени начала его освоения. Когда речь идет о слепых билингвах, необходимо учитывать особенности, обусловленные глубокими нарушениями зрения или его отсутствием. Данная информация может быть представлена в языковом анамнезе слепых билингвов, позволяющем идентифицировать состояние их языкового статуса. Характеристику параметров, в совокупности составляющих языковой анамнез детей-билингвов без нарушений зрения, можно увидеть в работах Е. К. Ван, О. А. Величенковой, Е. А. Екжановой, Е. И. Исениной, Е. А. Карпушкиной, Е. Л. Кудрявцевой, В. В. Ткачевой, С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршевой, Н. А. Яценко и др. [50; 53; 96; 134; 142; 166; 167; 307; 318; 336; 343; 344; 359].

В тифлопедагогике в настоящее время нет исследований, посвященных проблемам билингвизма. Между тем сегодня наблюдается значительное увеличение числа слепых детей-билингвов. В этой связи актуализируется потребность в поиске путей и подходов для уточнения основных показателей, в совокупности представляющих языковой анамнез.

Согласно Е. Ю. Протасовой, образование ребенка-билингва строится на сложной иерархии отношений. Устанавливаются тесные контакты между образовательной организацией и обществом, выстраивается продуктивное взаимодействие и внутри педагогического коллектива, и с родителями детей-билингвов, учитывается язык и культура ребенка [269; 270]. Ко всему прочему, слепой нуждается в специализированной помощи, направленной на развитие его компенсаторных способов действий.

Успешность работы со слепым ребенком-билингвом будет в первую очередь зависеть от того, когда им начал изучаться неродной язык. Если незрячий ребенок одновременно овладевает двумя языками до пяти – восьми лет, то происходит не только двойное овладение первым языком или освоение двух родных языков, но и формирование общего для каждой из языковых систем понятийного ряда.

Однако при овладении вторым языком в подростковом возрасте слепой школьник испытывает значительные сложности. Этот процесс требует от него сознательности и целенаправленности в обучении. Трудности у него также возникают при соотнесении новых лексических единиц с уже накопленным блоком конкретных образов, к которым он обращается при осуществлении речемыслительных операций на родном языке. В той ситуации, когда слепой подросток не обладает представлениями, лежащими в основе того или иного слова материнского языка, аналогичная лексема неродного языка усваивается им механически и употребляется в речи формально.

Как ранний, так и средний билингвизм развивается полноценно при постоянном контакте между двумя культурами и создании определенной социальной среды. По мнению Р. М. Фрумкиной, именно социум оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка-билингва [325].

Согласно результатам исследования Н. С. Кожановой, в большинстве случаев семья является основным пространством, обеспечивающим удовлетворение потребности слепых детей в коммуникации [150]. Тем не менее слепые дети часто демонстрируют при коммуникации неуверенность, робость и

тревогу. Лишь у немногих из них формируются гармоничные и адекватные отношения со всеми ее членами. Для слепого ребенка-билингва семья становится не только основным источником удовлетворения потребности в общении, но и средством познания окружающей действительности. Поэтому при определении языкового статуса такого ребенка следует говорить о таких критериях, которые являются показателями адаптации семьи на территории региона или страны пребывания.

К числу значимых критериев, тем или иным образом влияющих на положение двуязычной семьи со слепым ребенком, следует отнести продолжительность ее пребывания в регионе. В том случае, когда семья живет на данной территории постоянно, все взрослые, как правило, на достаточном уровне владеют языком социализации, ориентируются в законодательной и социальной структурах, контактируют с представителями своей диаспоры и другого этноса. Благодаря этому их дети приобретают широкие возможности для общения и получения квалифицированной ранней помощи. В то время как слепые дети из билингвальных семей, приехавших сравнительно недавно, лишены таких возможностей. Для родителей в этой ситуации приоритетными становятся вопросы, связанные с налаживанием быта и достижением финансового благополучия.

Важнейшим показателем социальной адаптации семьи к условиям региона пребывания является её *материальное положение*. Зачастую семьи мигрантов, переезжающие в другой субъект федерации для получения заработка, выполняют низкооплачиваемую работу. Обычно уровень дохода такой семьи и ее жилищные условия ниже норм прожиточного минимума. В подобной ситуации семья сталкивается с трудностями при удовлетворении своих самых насущных потребностей. Родители заинтересованы не в образовании и развитии детей, а в поиске источников дополнительного заработка. Если же семья растит слепого ребенка, то она зачастую либо не имеет представлений о возможностях абилитации и реабилитации, либо не в состоянии получить специализированную помощь в силу отсутствия регистрации. Кроме того, к числу



семей мигрантов, воспитывающих незрячих детей и при этом испытывающих серьезные затруднения, связанные с их образованием и развитием, относятся малообеспеченные семьи с невысоким уровнем достатка. В этом случае родители могут удовлетворить базовые потребности жизнеобеспечения, но ограничены в материальных средствах, позволяющих реализовать досуговые, образовательные и другие социальные потребности.

Семьи мигрантов, выполняющих более квалифицированную работу, обладают высоким уровнем дохода, а также имеют хорошие жилищные условия. Подобные семьи, растящие слепого ребенка, имеют большие возможности не только удовлетворять свои основные бытовые потребности и пользоваться различными видами услуг, но и всесторонне развивать незрячего.

Немаловажным критерием социальной адаптации является *психологический климат* семьи мигрантов, зависящий от эмоциональных состояний всех ее членов, их душевных переживаний, отношения друг к другу, к другим людям, к происходящим в жизни событиям. В случае если в семье воспитывается незрячий ребенок, эмоциональная атмосфера определяется также принятием или непринятием его дефекта.

Высокий психологический климат строится на принципах равноправия и сотрудничества, уважения прав личности. Его характеризуют взаимная привязанность, эмоциональная близость, удовлетворенность каждого из членов семьи межличностными отношениями. В подобной ситуации все ее члены адекватно принимают ребенка, объективно оценивают его способности. В результате слепой получает возможности для полноценного развития и адаптации в социуме.

При *скрытом отречении* негативное отношение к дефекту ребенка внешне завуалировано чрезмерной заботой, внимательностью и предупредительностью. Однако ощущаемое слепым отчуждение родителей, безусловно, травмирует его, сказываясь на самооценке.

Удовлетворительный психологический климат подразумевает слабую выраженность неблагоприятных отношений, не имеющих постоянного характера.

Низкий психологический климат постепенно переходит на уровень кризисных взаимоотношений. В семье царят полное непонимание, враждебность, насилие (психическое, физическое, эмоциональное). Родителями открыто демонстрируются отвращение, враждебность к слепому ребенку.

Одним из важнейших факторов, влияющих на воспитание детей, а также на становление их бытовой и поведенческой культуры, является *социокультурный уровень семьи*. Он считается высоким, если в семье сохраняются этнические обычаи, традиции и уважается культура региона пребывания. Взрослые и дети обладают широким кругом интересов. Родители стремятся рационально организовать быт, разнообразить досуг, дать всестороннее (эстетическое, физическое, эмоциональное, трудовое) воспитание. Как правило, в таких семьях либо оба взрослых, либо один из них имеют высшее образование. Родители на хорошем уровне владеют языком социализации. Все члены семьи при взаимодействии между собой, с друзьями, соседями и при осуществлении социально значимых обязанностей (учение, служебные полномочия) ориентируются на две языковые системы.

Говорить о среднем социальном статусе билингвальной семьи возможно при отсутствии у нее полного набора характеристик, свидетельствующих о высоком уровне культуры. При этом все ее члены, в первую очередь родители, осознают недостаточность своего культурного развития и проявляют активность в его повышении. Старшие стремятся сохранить свою культуру и привить детям уважительное отношение к ценностям другого народа. Взрослые относительно владеют языком социализации, либо кто-то из родителей его знает, а другой только изучает. В этой ситуации материнский язык становится приоритетной системой для внутрисемейного общения, а язык социализации используется для осуществления внешних контактов, возникающих при обучении или трудовой деятельности.

Низкий культурный уровень обнаруживается в тех семьях, где усматриваются ограниченные духовные потребности, узкий круг интересов, неорганизованный быт, разобщенная культурно-досуговая и трудовая деятельность, неустойчивая моральная регуляция в поведении. Зачастую взрослые члены семьи пренебрежительно относятся к культуре региона пребывания и при этом отстаивают всевозможными способами ценности своего этноса. В подобной ситуации либо оба родителя, либо один из них на минимальном уровне знают язык социализации, либо все старшие совершенно им не владеют. Соответственно, при построении разнообразных контактов всеми членами семьи материнский язык избирается в качестве основного.

При работе со слепым ребенком-билингвом особое внимание требуется уделять *социально-ролевому статусу его семьи*. Именно этот показатель отчетливо демонстрирует отношение взрослых к ребенку [318].

Социально-ролевой статус можно считать высоким при наличии конструктивного отношения к ребенку, высокой культуры и активности, направленной на решение его проблем. В той ситуации, когда отношения к ребенку строятся на акцентуации его трудностей, следует говорить о среднем статусе. Игнорирование проблем ребенка, более того, негативное отношение к нему обычно сочетаются с невысокой культурой и активностью семьи и обнаруживаются при низком социально-ролевом статусе.

Важными показателями успешности адаптации билингвальной семьи со слепым ребенком в чужом социуме следует считать параметры, отражающие особенности развития семейных взаимоотношений.

Как правило, семья со слепым ребенком проходит несколько стадий в развитии чувств родителей [134; 307; 318].

В стадию «негативизма» семья вступает с момента установления диагноза ребенка. Взрослые члены семьи переживают состояние растерянности и шока. Родителям сложно смириться со случившимся. На фоне этого у них могут формироваться чувства вины, собственной неполноценности, неприятие и негативизм к поставленному диагнозу.

Далее, на стадии «отрицания» родители неосознанно стремятся к избавлению от эмоциональной подавленности и тревоги. Такое состояние часто провоцирует отказ семьи от квалифицированной помощи специалистов. Это обуславливает переход на стадию хронической печали.

При благоприятном стечении обстоятельств возможно наступление стадии зрелой адаптации семьи. Родители реально оценивают жизненные ситуации, в первую очередь ими отстаиваются интересы ребенка и устанавливаются необходимые контакты со специалистами.

Отдельно следует остановиться на *моделях воспитания слепого ребенка в семье*. Учет этого показателя определяется потребностью в родительской помощи ребенку при формировании у него компенсаторных способов действий [318].

Модель гиперопеки базируется на излишнем желании родителей слепого ребенка выполнить вместо него даже то, что он может сделать сам. Жалость взрослых, их стремление помочь слепому ограничивают его в возможностях дальнейшего развития, формируя неоправданную зависимость от окружающих.

Противоречивое воспитание слепого ребенка возникает как следствие разногласий между взрослыми членами семьи, являющимися представителями разных поколений. Такая поведенческая модель препятствует становлению у слепого способностей адекватно оценивать свои поступки и возможности, а также формированию его компенсаторных способов действий. Как следствие, ребенок начинает «хитрить» и «лавлировать» между взрослыми.

Воспитание, подразумевающее повышенную моральную ответственность, как правило, становится причиной постоянного перенапряжения слепого ребенка. Взрослые члены семьи систематически возлагают на него обязанности, требующие напряжения всех сохранных способностей. Это становится причиной формирования у слепого заниженной самооценки.

Авторитарная гиперсоциализация проявляется в тех случаях, когда родители, обладая высоким социальным статусом, переоценивают возможности своего слепого ребенка, требуя от него невозможного.

В той ситуации, когда взрослые относятся к ребенку как к дефективному, он воспитывается ими в культе «больного». Подобная модель способствует формированию у слепого мнительности, страхов.

Полное погружение в проблемы слепого ребенка, проживание его жизни и отказ от своей проявляются в том случае, если в семье реализуется воспитательная модель «симбиоз». Как правило, такое поведение свойственно женщинам, воспитывающим своих незрячих детей в неполной семье. Слепая материнская любовь оказывает отрицательное влияние на личностное развитие ребенка, в результате чего формируется эгоизм, застревание на собственных интересах.

Модель «маленький неудачник» встречается в тех случаях, когда слепой ребенок изначально рассматривается родителями с позиции социальной несостоятельности. Подобная стратегия поведения затормаживает становление у слепого компенсаторных способов действий.

Гипоопека часто встречается в семьях мигрантов, обладающих низким социальным статусом. Слепой ребенок остается предоставленным самому себе: родители не участвуют в его судьбе.

Отвержение ребенка проявляется как отсутствие родительской любви, неприятие его диагноза. Подобная модель может наблюдаться как в семьях с низким, так и с высоким социальным статусом.

К числу значимых параметров, составляющих языковой анамнез слепых детей-билингвов, следует отнести возраст, с которого они стали получать помощь специалистов сопровождения, а также результаты, полученные ими на предыдущем уровне образования.

Коррекционно-образовательный процесс, реализуемый на всех уровнях образования, подчиняется принципу преемственности [205; 206; 264; 265; 266;

267]. Это, в свою очередь, позволяет при построении индивидуальной образовательной траектории слепых детей-билингвов не только учитывать результаты, достигнутые ими на предыдущем уровне образования, но и планировать содержание предстоящей деятельности с учетом сложившегося у них к этому времени языкового опыта на материнском языке и языке социализации. Активизация языкового опыта является составной частью коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование и совершенствование способностей осознанно использовать собственные сохраненные анализаторы.

Таким образом, языковой анамнез слепых детей-билингвов определяется продолжительностью проживания семьи в регионе, ее экономическим благосостоянием, ведущим языком общения и обучения, временем начала освоения второго языка, частотностью обращения к языкам, а также эмоциональной обстановкой и уровнем социокультурного развития семьи, ее ситуационно-ролевым статусом, реализуемой родителями моделью воспитания, началом получения коррекционной помощи, результативностью обучения на предыдущем уровне образования. Эти показатели, на первый взгляд не связанные между собой, характеризуют индивидуальный уровень языкового развития данных детей.

### **1.3. Основные тенденции языкового образования детей-билингвов**

Необходимость осмысления имеющегося опыта обучения детей-билингвов русскому языку как за рубежом, так и в России обуславливается потребностью в уточнении содержания работы со слепыми подростками-билингвами.

Остановимся подробнее на зарубежной практике. В настоящее время в школах дополнительного образования США, Израиля, Канады и других европейских стран обучение русскому языку в организационном плане строится на *формирующей и компенсирующей* моделях [329; 330].

Как правило, школы *формирующего* типа выстраивают такую образовательную модель, в которой предусматривается практическое воссоздание содержания российского образования. В них обучаются дети-билингвы, интеллектуальное и речевое становление которых в первые годы жизни основывалось на базе русского языка. В таком случае речь идет об онтогенезе русской детской речи. Дети обучаются один-два дня в неделю. Русский язык им преподается по учебникам, ориентированным на возраст носителей языка. Кроме этого учебного предмета обучающиеся изучают «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Историю», «Математику» и «Физику».

Ориентированность школ на российскую образовательную модель позволяет им в рамках учебного процесса формировать у обучающихся-билингвов УУД. Они, в свою очередь, становятся предпосылками успешного образования школьников в учебных организациях страны пребывания. Именно в этих школах на базе русского языка происходит интеллектуальное, речевое развитие детей-билингвов.

В школах *компенсирующего* типа обучение русскому языку основывается на работе, выстраиваемой по типу лингвистического кружка. Как правило, в них обучаются дети, занимавшиеся ранее с учителем в домашних условиях, а затем заинтересовавшиеся кружковой и дополнительной деятельностью. Обучающиеся на основе русского языка получают широкие возможности для занятий шахматами, логикой, хореографией и многим другим. В связи с тем что обучающиеся практически не владеют русским языком, ключевой задачей таких школ является воссоздание языковой среды. Благодаря этому дети приобретают возможность успешно овладевать русским языком как иностранным.

Кроме того, в школах *компенсирующего* типа учитывается интерферентное влияние языка страны проживания. В связи с этим русский язык изучается по учебникам и пособиям, учитывающим основной язык детей-иностранцев.

Соответственно, такие школы, ориентируясь в своей образовательной деятельности на интерес детей, компенсируют отсутствующую русскоязычную среду. В подобной ситуации русский язык осваивается обучающимися как один из иностранных языков.

Всё выше сказанное позволяет заключить, что представленные подходы обучения русскому языку по-разному интерпретируют онтогенез русской речи у детей-билингвов. В данном аспекте обычно говорят о различных факторах, оказывающих существенное воздействие на самостоятельное развитие и становление русской речи у детей-билингвов. Работа с такой категорией обучающихся предполагает акцентуацию внимания на билингвальности. Иная ситуация возникает, когда дети в раннем возрасте говорят только на языке социализации, лишь в исключительных случаях обращаясь к материнскому (русскому) языку. В таких обстоятельствах за основу берется методика преподавания русского (неродного) языка, итоговое владение которым мыслится в пределах европейского портфеля. Особое внимание при этом уделяется когнитивному развитию детей-билингвов. Согласно имеющимся данным, обучающиеся-билингвы лучше своих монолингвальных сверстников овладевают иностранными языками [7; 34; 69; 132; 355; 360]. В большей мере это происходит благодаря их более развитому лингвистическому мышлению, языковому чутью, необходимости быстро переключаться с одного языка на другой. Развитие этих качеств составляет своеобразный фундамент для становления УУД. При этом у них данные действия, взаимно влияя друг на друга, совершенствуются как в школах страны пребывания, так и в русских организациях дополнительного образования. Однако несформированность того или иного компонента, составляющего УУД, воздействует на последующее лингвистическое развитие детей.

В подтверждение сказанного следует привести исследования У. Вайнрайха, А. М. Шахнаровича. Авторами убедительно показывается превосходство детей-билингвов над большинством монолингвальных сверстни-



ков в области абстрактного мышления [47; 48; 349; 350]. В связи с чем школьной лингводидактикой делается акцент на применении при решении образовательных задач, направленных на развитие когнитивной сферы обучающихся, разнообразных логических задач, кроссвордов, схем для запоминания правил.

Обучение детей-билингвов русскому языку предусматривает реализацию металингвистического подхода, согласно которому обучающиеся в условиях учебного курса овладевают способностями, позволяющими им сознательно распознавать, анализировать и использовать различные закономерности языка [330]. Происходит это благодаря тому, что многие новые явления и грамматические факты предъявляются обучающимся индуктивным путем. Дедуктивный способ представления абстрактного языковедческого материала обуславливает появление нежелательного ассоциирования и становится причиной интерферентных ошибок. В то же время к подобному способу работы можно обращаться на стадиях осмысления и координации двух языковых систем.

Методика преподавания русского языка при работе с детьми-билингвами русского зарубежья уделяет большое внимание сохранению их этнической идентичности (Е. А. Быстрова, Г. Г. Городилова, М. Н. Кузьмин, Г. Н. Никольский, Н. М. Хасанов, Н. М. Шанский, А. М. Шахнарович, Н. Б. Экби и др.) [43; 168; 348; 349; 350]. Для этого в рамках учебных занятий осуществляется целенаправленное формирование у них УУД, при котором содержание образовательного процесса нацеливает обучающихся на функциональное использование русского языка, благодаря чему мыслится возможным их развитие, личностное становление и дальнейшее успешное обучение. Для достижения данных результатов в школах Италии, Канады, Франции, Норвегии, Швейцарии применяют учебники и пособия, ориентированные на обучение русскому языку детей-билингвов: Е. А. Хамраевой (для начальной школы) и Е. А. Быстровой (для средней школы).

Практика преподавания русского языка в зарубежных школах свидетельствует о наличии проблемных сфер в данной области. Это обуславливается существующим расхождением между содержанием программ начального уровня образования. В европейских странах дети достаточно рано начинают посещать образовательные организации. В связи с несформированностью к началу обучения абстрактного мышления, они несколько позже овладевают простейшими учебно-языковыми (аналитическими, опознавательными и классификационными) действиями, необходимыми для осуществления операций с абстрактным языковым материалом. Европейские школы при работе с обучающимися этого возраста акцентируют внимание на развитии их логического мышления, конструкторских способностей и навыков графического моделирования. Парадигматическая система русского языка предусматривает осмысленное обращение к абстрактному мышлению при усвоении ее разделов. И к семи – девяти годам школьники должны хотя бы на минимальном уровне им обладать.

В соответствии с существующими положениями методики изучаемый языковой материал должен предлагаться в уже знакомых ребенку схемах, формах и моделях. Следовательно, для обучения детей-билингвов младшего школьного возраста требуются такие учебники русского языка, в которых предусматривалось бы достижение метапредметных результатов не только через «Окружающий мир», «Развитие речи», но и «Математику». Именно УУД, выступающие основой метапредметных результатов, становятся важными индикаторами развития билингвальных школьников. На этой базе происходит их интеллектуальное, когнитивное становление. Они овладевают навыками осознанного чтения и информационного поиска, действиями, требуемыми для учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.

Лингводидактика особое внимание отводит формированию позитивного эмоционального отношения у детей-билингвов к русскому языку. В той ситуации, когда в качестве языка социализации и успешности выступает язык

страны пребывания, очень важно сохранить понимание ценности и значимости материнского языка. Как правило, результативность в овладении русским языком в подобных ситуациях определяется не уровнем предметных результатов, а сформированностью когнитивных и социально-личностных компетенций.

Достижение детьми-билингвами личностных результатов при изучении русского языка видится возможным только в той ситуации, когда язык ими осваивается в неразрывной связи с культурой, причем оба языка усваиваются практически одновременно.

Кроме того, в рамках учебного курса русского (неродного) языка требуется уделять внимание формированию социокультурной компетенции обучающихся.

Реализуемая в нашей стране практика обучения русскому (неродному) языку детей-билингвов, так же как и вся система образования, претерпела в последние годы значительные изменения. Актуализировались вопросы, о которых ранее практически не говорилось. Среди них особую значимость приобрела проблема создания благоприятного психологического климата в образовательном пространстве школы [22; 278].

Подростковая среда очень остро реагирует на тех, кто хоть в чем-то отличается от большинства. Это часто обуславливает возникновение конфликтов, зарождающихся на национальной почве. В результате дискомфорт начинают испытывать не только обучающиеся-билингвы, но и их монолингвальные сверстники. Поэтому особое внимание требуется уделять созданию комфортной эмоциональной среды для билингвальных обучающихся. Проблема адаптации таких школьников к условиям образовательной организации в настоящее время остается открытой. Между тем ее решение способствовало бы не только качественному усвоению русского языка детьми-билингвами, но и преодолению трудностей, вызванных разобщенностью в ценностных ориентирах, религиозных и других социальных вопросах.

Дети, говорящие на разных языках, представляющие разные культурные сообщества, нуждаются в особых условиях, способствующих их сближению. Именно поэтому обострилась потребность в *национальных школах*.

В настоящее время данное понятие имеет довольно широкую трактовку. Еще лет двадцать назад его рассматривали в контексте школ, в которых обучение велось на национальном языке [38; 93; 135; 168]. Сегодня мы говорим об образовательных организациях, реализующих модель обучения, основывающуюся на этническом компоненте. В настоящее время во многих регионах РФ функционируют не только традиционные этнические школы, но и национальные образовательные организации с русским языком обучения. В учебный план этих школ включены учебные предметы «Родной язык», «Родная литература». Кроме того, некоторые предметы, такие как «История», «География», могут преподаваться на родном языке. Но основным языком обучения является русский язык.

Востребованными становятся также те школы, в которых родной и русский языки преподаются параллельно. В подобных образовательных организациях у обучающихся возникает естественное стремление к общению с детьми и взрослыми иных национальностей. При таких контактах обучающиеся воспринимают другие языки и ценности иных культур.

Подобная ситуация обуславливает необходимость разработки современного учебника по русскому языку для национальной школы. Материал, представленный в книге, должен решать разнообразные задачи. Кроме того, упражнения учебника должны учитывать особенности родного (нерусского) языка и культурные ценности детей-билингвов. Особого внимания заслуживает уровень владения обучающимися навыками русской речи.

Родной язык обучающихся может быть или *близкородственным* русскому (например, белорусский или украинский), или *разносистемным* (к примеру, языки, входящие в тюркские, финно-угорские семьи). Соответственно, содержание программного материала должно зависеть от отношений, выстраиваемых между материнским и русским языками [347].

Кроме этого, содержанием школьной программы предусмотрено решение образовательных и воспитательных задач. В ключе образовательной деятельности обеспечивается формирование у обучающихся прочных знаний о русском языке, о его звуковом, грамматическом строе и лексическом составе.

При решении воспитательных задач необходимо разнообразными способами развивать у обучающихся любовь к слову, к природе, к человеку и ко всему окружающему миру, вызывать в них стремление к познанию нового, восприятию окружающей красоты.

Методикой решается еще одна немаловажная задача. На уроках у детей-билингвов целенаправленно обогащается словарный запас [142; 343]. Обучающимся следует научиться употреблять всё лексическое многообразие в собственной как письменной, так и устной речи в соответствии с законами русского языка. Обучающимся-билингвам необходимо овладеть навыками произношения и правописания. Это становится возможным благодаря развитию у них коммуникативных способностей. В связи с чем весь учебный материал преподносится школьникам в такой последовательности, которая дает им возможность на каждом уроке овладевать новыми учебными действиями, благодаря чему создаются ситуации, обеспечивающие формирование и последовательное развитие у них коммуникативных навыков.

В целом образовательные, воспитательные и коммуникативные задачи, решаемые в контексте школьного курса, тесно связаны друг с другом и взаимно обусловлены.

Методикой преподавания русского (неродного) языка для удовлетворения образовательных потребностей детей-билингвов, проживающих в разных субъектах РФ, в содержательную часть учебного курса систематически и последовательно включается этнический языковой материал [184; 208; 267; 306; 355]. Сегодня в региональный компонент школьного лингвистического курса входят достаточно специфические для той или иной местности языковые факторы. Подобное своеобразие проявляется и в тематическом, и в узколингвистическом планах.

В программе по русскому языку, реализуемой на уровне общеобразовательной основной школы, региональный компонент представлен в виде части, конкретизирующей традиционные разделы и темы [267]. Через его призму проходят, как правило, общие языковые закономерности и нормы. Это подразумевает такую компоновку учебного материала, которая включает в себя как русские, так и национальные примеры. В таких условиях у обучающихся складываются не только языковая, лингвистическая и коммуникативная компетенции, но и формируется социокультурная компетенция.

Особое внимание методика отводит работе по преодолению трудностей, возникающих при освоении обучающимися русского (неродного) языка. Основное место в такой деятельности принадлежит восполнению и формированию словарно-семантических представлений. В связи с этим особые требования предъявляются к учебно-дидактическим материалам. Содержащиеся в них лингвистические сведения должны представлять собой модель русского языка в наиболее простой, но строго нормативной форме. Тексты упражнений должны решать теоретические и практические задачи, а также способствовать формированию интереса к изучению истории и культуры русского народа.

Свободное владение русским языком предполагает спонтанность реакций на разнообразные ситуации реальной действительности. Поэтому билингвальным обучающимся необходимо овладеть как навыками диалогической, так и монологической неподготовленной речи. В результате билингвы обретут способность вести повседневные беседы с друзьями, бытовые разговоры с окружающими. В подобной ситуации преимущественным становится принцип коммуникативности [10; 153; 184; 355]. Именно поэтому остроту приобретает проблема выработки у обучающихся-билингвов автоматических действий.

В лингводидактической литературе эти вопросы отчасти разрешаются в разделе, содержащем упражнения, направленные на развитие навыков, и

упражнения, развивающие умения. Следует заметить, что подобная дифференциация условна. Навыки и умения всегда рассматриваются под углом диалектического единства.

Решение вышеобозначенных задач осложняется существующим в нашей стране дефицитом педагогов-словесников, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями для преподавания русского языка как иностранного детям-билингвам. Кроме того, обнаруживается отсутствие программы, необходимой для адаптации в русскоязычной школе таких детей.

Итак, проведенный нами анализ основных тенденций языкового образования детей-билингвов позволяет говорить о наличии точек соприкосновения в вопросах организации, содержательного наполнения и требований к итоговым достижениям обучающихся, овладевающих русским языком. В частности, как зарубежная, так и отечественная методика стремятся выстроить работу на уроках через индуктивный способ изложения учебного материала и координацию двух языковых систем, а также создать такую языковую среду, которая не разрушала бы этнической идентичности обучающихся и при этом позволяла бы им овладевать необходимыми для успешной социализации компетенциями.

Очевидно, требования, предъявляемые сегодня к образованию как в РФ, так и в европейских странах, становятся весьма серьезными предпосылками, побуждающими развиваться и частные методики, благодаря чему меняется и само содержание учебного материала, модифицируются методы, приемы и формы обучения. В то же время приходится констатировать, что такие процессы обычно характерны для систем обучения, в центре внимания которых находятся дети-билингвы без нарушений зрения.

Методика преподавания русского языка в тифлопедагогике сегодня нуждается в системе обучения слепых подростков-билингвов, в основе которой будут лежать взаимно интегрированные процессы, основывающиеся на положениях металингвистического подхода. В русле такой деятельности следует

осуществлять формирование УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. В связи с чем возникает потребность в разработке и адаптации учебного материала, учитывающего возможности слепых обучающихся, особенности национальных языков и культурные ценности этнических групп, выходцами которых они являются.

Большого внимания заслуживает социальная адаптация слепых билингвальных обучающихся в среде образовательной организации и в социуме в целом. Для этого следует опираться на формируемые у обучающихся компенсаторные способы действий и языковые умения.

Педагогам-словесникам, работающим со слепыми детьми-билингвами, необходимо не только владеть профессиональными компетенциями, но и обладать специальными знаниями в области тифлопедагогики и тифлопсихологии. В связи с чем актуализируется проблема переподготовки и повышения квалификации учителей русского языка и литературы.

### **Выводы по главе:**

1. Билингвизм возникает при целенаправленном обращении слепых обучающихся к двум языкам в ситуациях реального общения.
2. Билингвизм у слепых обучающихся проявляется в попеременном продуктивном владении двумя языками, в основе которого лежат представления о реальной действительности. Уровень языкового развития и достаточность запаса представлений способствуют развитию у них компенсаторных способов действий, необходимых для развития и совершенствования языковых умений.
3. Языковой статус слепых детей-билингвов зависит от частоты реального использования языка социализации и степени его функциональной нагрузки при решении разнообразных коммуникативных задач. Актуальное состояние данного статуса зависит от сформированности компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, а также социальных знаний и навыков.



4. Языковой анамнез слепого ребенка-билингва предусматривает сбор информации о продолжительности пребывания семьи на территории региона, ее экономическом благосостоянии, ведущем языке общения и обучения, времени начала освоения второго языка, частоте обращения к языкам, эмоциональной обстановке в семье, социокультурном развитии, ситуационно-ролевом статусе семьи, реализуемой родителями модели воспитания, возрасте, с которого ребенок начал получать помощь специалистов сопровождения, результативности обучения на предыдущем уровне образования.

5. В основании предлагаемой системы обучения языку слепых детей-билингвов лежат взаимно интегрированные, обладающие тождественной значимостью процессы, базирующиеся на положениях металингвистического подхода, предусматривающего индуктивный способ изложения учебного материала и координацию двух языковых систем. В ее содержание закладывается деятельность по формированию УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, развитию и совершенствованию способностей, обеспечивающих успешность социальной интеграции. Достижение заявленных результатов возможно при использовании предлагаемого методического инструментария педагогами-словесниками, обладающими для этого необходимыми компетенциями.

## **ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СЛЕПЫМ ПОДРОСТКАМ-БИЛИНГВАМ**

### **2.1. Своеобразие речевого развития слепых подростков-билингвов**

Современными исследованиями в тифлопсихологии и тифлопедагогике доказано, что только на базе полных представлений происходит всестороннее развитие речи слепых детей. Достаточный запас представлений становится предпосылкой высоких коммуникативных способностей незрячих.

Овладевая речевыми нормами, слепые выстраивают связи между лексическим значением и образом предмета, которые в совокупности образуют семантику слова. В то же время лексемы, не вызывающие в их памяти наглядных образов (представлений) или понятийных ассоциаций, приобретают формальное лексическое значение. Как правило, количество подобных лексем в словарном запасе таких детей достаточно велико. Между тем речь является основным средством компенсации зрительного дефекта. На ее основе незрячие получают разнообразную информацию об окружающей действительности, овладевают учебными и практическими действиями. Соответственно, чем ниже уровень их речевого развития, тем хуже качество таких действий. Это актуализирует потребность во всестороннем развитии речи слепых детей.

В настоящее время в тифлопедагогике отсутствуют методические рекомендации, позволяющие выстроить логопедическую работу со слепыми детьми-билингвами. Опираясь на имеющиеся исследования, определяющие организационно-содержательные аспекты деятельности по развитию речи детей-билингвов, можно заключить, что реализуемый процесс, участниками которого являются слепые билингвы, имеет иное, более сложное содержательное наполнение.

В первую очередь особое внимание следует уделять возрасту, с которого слепые билингвы начали изучать язык социализации.

По данным Н. В. Имедадзе, дети-билингвы могут находиться в ситуации, когда материнские языки родителей различаются [132]. Осваивая два языка, дети проходят две стадии в своем языковом развитии. В возрасте до трех лет (первая стадия) у детей отмечается смешение двух языковых систем. К концу третьего года (вторая стадия) дети начинают осмысленно разграничивать языки, перестают их смешивать. Для некоторых из них подобная возможность открывается несколько позже.

На четвертом году жизни способность билингвальных детей усваивать грамматические категории становится показателем их активного речевого развития [13]. При этом у них обнаруживается физиологический аграмматизм, который проявляется при воспроизведении предложений, выстроенных без учета грамматических норм. Ошибки у детей встречаются при образовании собственных высказываний. Например: «Мама, дай куку (Мама, дай куклу)»; «Ваня нет тина (У Вани нет машины)».

В условиях нормативного речевого развития подобное состояние может наблюдаться от нескольких месяцев до полугода. В случаях, когда период физиологического аграмматизма затягивается, возникает потребность в специализированной помощи. Такая ситуация возможна, когда одновременно используются русский синтетический язык флективного типа и аналитический язык, предполагающий иную грамматическую логику.

Кроме того, дошкольный период речевого развития детей-билингвов характеризуется наличием разнообразных нарушений звукопроизношения. Билингвы пропускают или вовсе не произносят многие фонемы неродного языка, часто заменяют их более простыми по артикуляции звуками. Такие трудности обуславливаются возрастом, влияющим на формирование артикуляционного аппарата, а также недостаточностью развития фонематического слуха. Вместе с тем в этот период дети довольно уверенно воспроизводят интонационно-ритмический, мелодический рисунок слов.

В возрасте 4–5 лет билингвам свойственно стремление к разнообразным контактам с окружающими людьми. Их привлекает возможность практического использования разных слов в тех или иных коммуникативных ситуациях. Они стремятся узнавать значения новых лексем, при этом не упуская малейшей возможности для того, чтобы назвать один и тот же предмет словами на двух языках.

Уже в шестилетнем возрасте дети-билингвы начинают активно общаться, используя оба языка. Однако языковой опыт, складывающийся на основе материнского языка, не соотносится с опытом, приобретаемым на языке социализации. Один из двух языков получает предпочтение в зависимости от цели коммуникации. В тех случаях, когда дети находятся в рамках образовательного пространства, ими используется язык социализации. Если речь идет о внутрисемейных отношениях, то приоритет получает материнский язык.

Известно, что дети-билингвы позднее овладевают речью. Имеющийся у них словарный запас для каждого из языков меньше в сравнении с монолингвальными сверстниками. Однако общая сумма слов лексического запаса и грамматических конструкций у билингвов гораздо выше.

Устная речь детей рассматриваемой категории характеризуется частым смешением слов, обозначающих предметы. К примеру, русские существительные могут использоваться для замещения слов-действий материнского языка. Это объясняется поэтапностью развития их речи. Существительные материнского языка дифференцируются билингвами раньше, чем точные глаголы, которые усваиваются детьми уже в школе при изучении языка социализации. Более того, встречаются и обратные ситуации, когда дети-билингвы подменяют конкретными словами материнского языка абстрактные русскоязычные лексемы.

Нередко эти дети допускают ошибки при интонировании русских предложений, заглатывают окончания. Кроме того, дети-билингвы не сразу овладевают правильным произношением слов. Соответственно, чем проще по звучанию и структуре лексема, тем она легче ими запоминается.

Способность детей-билингвов правильно формулировать простые по форме высказывания, склонять имена существительные по падежам, изменять лексические единицы по числам, лицам и временам является показателем качественного скачка в развитии речи [24]. В пять лет дети полноценно общаются со своим окружением. Русская речь билингвов характеризуется наличием простых распространенных предложений, а также сложных конструкций с союзами *и, а, но, потому что, чтобы, если*. Несформированность фонематического слуха выступает одной из причин неверного построения предложений и словообразования для обоих языков.

В связи с этим при работе с билингвами требуется делать акцент на развитии у них слухового восприятия речи, навыков чтения и языковой готовности.

Как правило, в период трех-четырех лет у детей-билингвов формируется способность повествовать о произошедших с ними событиях и совершенных ими действиях. Такие рассказы уже содержат элементы описания и рассуждения. Затем к четырем-пяти годам они овладевают инструктивной формой коммуникации. Данная форма общения используется детьми в процессе совместной игровой деятельности, при пересказе содержания мультфильмов и сюжетов известных сказок. Данный факт свидетельствует о принятии ими культуры региона пребывания. В то же время складывающаяся у них способность интерпретировать факты является показателем наличия определенного замысла в высказывании, а также стремления его реализовать.

Позже, к семи годам, дети-билингвы начинают беседовать на разнообразные темы. Им становится доступным широкий круг вопросов, отражающих учебно-бытовую, научную и социальную тематику. Благодаря работе, нацеленной на развитие письменной речи, у детей постепенно складывается способность осмысленного употребления русского литературного языка. В процессе формирования монологической стороны речи билингвов следует предусмотреть деятельность по овладению нормами литературного языка, по обогащению их активного и пассивного словарей, грамматического строя речи.

В целом представленная выше характеристика речевого развития детей-билингвов, не имеющих речевых и зрительных патологий, свидетельствует о том, что рассматриваемый вопрос в современной науке обсуждается довольно широко. В то же время осуществленный нами анализ тифлопедагогической литературы выявил недостаточность исследований речи слепых детей. Некоторыми учеными были предприняты попытки по изучению нарушений звукопроизношения у детей рассматриваемой категории (В. К. Иванова, Н. А. Мёдова, В. И. Трофимова, М. Ф. Фомичева, М. Е. Хватцев, С. Л. Шапиро, А. Д. Шипило, С. В. Яхонтова и др.) [131; 188; 310; 331; 337].

Глубокое нарушение зрения или его отсутствие негативно влияет на формирование всех сторон речи, меняет темп ее развития, придавая ей значительное своеобразие (Е. С. Бабина, Е. Ю. Волкова, Л. С. Волкова, В. З. Денискина, О. Л. Жильцова, С. Л. Коробко, Н. С. Костючек, Н. А. Крылова, Г. В. Никулина, Т. П. Свиридчук, И. П. Чигринова и др.) [18; 58; 59; 60; 61; 89; 90; 91; 103; 161; 201; 202; 340]. При этом все исследователи отмечают, что коммуникативные способности у слепых детей формируются по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Так, учеными установлены свойственные многим слепым достаточно распространенные особенности речевого развития. На ранних стадиях онтогенеза речь у них формируется в замедленном темпе. Однако к среднему школьному возрасту слепые обучающиеся в ее развитии догоняют своих зрячих сверстников.

Согласно научным данным, отличительными характеристиками речи слепых дошкольников и младших школьников являются искажение артикуляции звуков, ограниченный словарный запас, специфичность лексики, неверное понимание семантики лексем, расхождение между смысловой стороной слова и предметным его обозначением, эхолалии, вербализм.

В имеющихся исследованиях все еще не получили научного подтверждения данные, согласно которым особенности речевого развития зрячих детей находят место и в речи слепых билингвов. В частности, у слепых билинг-

вов имеют более яркую выраженность и дольше протекают по времени: физиологический аграмматизм, нарушения в звукопроизношении, неразвитость фонематического слуха, преобладание речевого опыта на материнском языке, бедность словарного запаса, смешение слов двух языков, сложности при интонировании и произношении русскоязычных фраз, трудности в построении и понимании сложных предложений, собственных текстов. Кроме того, отсутствуют сравнительные данные, иллюстрирующие специфику соотнесения смысловой стороны понятия с предметным его наполнением слепыми детьми-билингвами и монолингвами.

Речевое развитие слепых как монолингвальных, так и билингвальных детей необходимо рассматривать в качестве одного из индикаторов, отражающих глубину имеющихся у них представлений.

Безусловно, представления школьников билингвов с сохранным зрением также требуют к себе особого внимания. Возникает необходимость в мероприятиях, способствующих соотнесению понятийного ряда, сложившегося на базе материнского языка, с вновь осмысляемыми понятиями на языке социализации. Существенное место в такой работе будет отводиться приемам и методам, подразумевающим активное обращение к зрительному восприятию обучающихся. При обучении слепых билингвов требуется искать иные пути для преодоления трудностей, обусловленных ограниченностью запаса их чувственного опыта и несформированностью представлений.

Чувственный опыт – это совокупность знаний, отраженных в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметного мира, возникшая после его воздействия на различные анализаторы [221; 229; 238; 251; 252]. Именно на данной базе происходит дальнейшее развитие представлений слепых подростков-билингвов. Этому способствует прямое знакомство незрячих с воспринимаемыми качествами и свойствами предметов, явлений, ситуаций и событий.

Процесс формирования чувственного опыта под влиянием глубоко нарушенного зрения или его отсутствия имеет некоторое своеобразие. В первую

очередь это проявляется в объеме получаемой и координируемой сенсорной информации. То есть слепота обуславливает перестройку взаимоотношений между сохранными анализаторами, что приводит к возникновению между ними новых связей. В подобной ситуации у слепых с остаточным зрением отмечается доминирование, а у тотально слепых – абсолютное преобладание слухо-зрительного восприятия над зрительным, благодаря чему у последних образуется новое ядро сенсорной организации.

Формирующиеся у слепых разнообразные практические действия приводят к становлению у них тактильно-кинестезическо-слухового ядра сенсорной организации. В свою очередь, в их оптико-вестибулярной установке двигательный компонент замещает зрительный. Подобная межанализаторная перестройка обеспечивает относительно качественное накопление чувственного опыта.

Кроме того, при слепоте сохранные анализаторные системы в процессе деятельности начинают приобретать компенсаторную гиперфункцию. В ряде случаев происходит повышение различительной их чувствительности. Это проявляется на уровне формирования способности дифференцировать одноименные раздражители по степени частотности и пространственному расположению. У слепых пороги чувствительности изменяются в зависимости от возраста, физического и психического состояния и прочих условий. В то же время слепота накладывает особый отпечаток и на характер ощущений.

Своеобразие сенсорной организации, обусловленное тяжелыми зрительными патологиями, проявляется и на уровне восприятия, в котором задействованы несколько анализаторов. Как правило, характер выполняемой деятельности определяет преобладание одного из них. При слепоте с остаточным зрением или тотальном его отсутствии доминирующее положение занимает гаптический тип восприятия. Именно в условиях учебно-познавательного процесса слепые на основе осязания овладевают навыками опознания формы, размера, соотношения целого и частей в объекте, чтения и письма.



Между тем особым образом выстроенная сенсорная организация слепых не оказывает принципиального влияния на формирующийся у них чувственный опыт, ибо неспособна изменить соотношение между оригиналами и образами. Подтверждением чему служит адекватность поведения слепых, демонстрируемая ими в самых разнообразных жизненных ситуациях. В то же время знания, составляющие их чувственный опыт, отражают меньшую совокупность качеств и свойств предметов и явлений окружающего мира. Это вызвано снижением целостности, полноты, дифференцированности образов, скорости их возникновения.

Качественный чувственный опыт становится реальным фундаментом для развития представлений слепых билингвов. Решаемые в данном исследовании задачи требуют выделения этого явления в отдельное (самостоятельное) образование.

В процессе формирования представлений происходит воссоздание конкретных образов предметов и явлений внешнего мира. Основой этому служат полученные ранее впечатления.

Представление – это своеобразная форма наглядного образного знания, отражающего окружающий мир. Приобретенные представления составляют конкретную базу для формирования понятий, которым характерна невысокая степень обобщения и абстрагирования.

Осознание, осмысление и обозначение представление получает в ходе деятельности. Организуясь и координируясь, представления начинают входить в какие-либо сложные процессы сознания. Речевая регуляция представлений позволяет произвольно оперировать ими в процессах памяти, воображения и мышления. Дальнейшая переработка представлений в абстрактные понятия происходит на уровне языка. Благодаря этому складываются знания об окружающем мире.

Слепота, резко ограничивая количество зрительных образов, неизбежно отражается на качестве представлений. Основными отличительными свойствами представлений слепых являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм.

Качество воспроизводимого образа объекта, как правило, является показателем дефицитарности представлений. Подобные образы лишены целостности и не содержат многих существенных деталей. В отдельных случаях образы характеризуются неадекватностью по отношению к отображаемому объекту.

На основе дефицитарных представлений осложняется процесс формирования обобщенных представлений, которые содержат ключевые свойства и признаки схожих предметов. Подобная ситуация возникает при формировании общих представлений, отражающих качества, свойства, признаки объектов, относящихся к одному виду или классу. Дефицитарность представлений частично компенсируется увеличением количества информации, приобретаемой на основе сохранных сенсорных систем.

В основе предложенного нами подхода по восполнению представлений у слепых подростков-билингвов лежат исследования в области тифлопсихологии П. К. Анохина, К. Бюрклена, Л. С. Выготского, З. Г. Ермолович, А. В. Запорожец, М. И. Земцовой, М. Зендена, В. П. Зинченко, А. И. Зотова, А. Г. Литвака, Г. М. Милаевой, Л. И. Плаксиной, А. Ф. Самойлова, И. М. Сеченова, Л. И. Солнцевой, Х. Р. Шиффман [11; 46; 65; 66; 67; 68; 99; 100; 101; 119; 122; 123; 125; 127; 128; 129; 130; 173; 174; 175; 176; 177; 178; 179; 190; 214; 288; 289; 299; 300; 301; 352].

Процесс формирования представлений слепых подростков-билингвов включает в себя две стадии, тесно взаимосвязанные между собой.

На первой стадии у слепых подростков-билингвов восполняется чувственный опыт. Для этого в условиях образовательного процесса необходимо ориентировать весь предлагаемый учебный материал на систему сохранных анализаторов и личный опыт обучающихся.

Вторая стадия предусматривает осуществление деятельности, нацеленной на формирование многообразных представлений о реальном мире у слепых билингвов. Данная деятельность реализуется в рамках трех активных фаз.

В ходе первой активной фазы у слепых подростков формируются общие, в некотором смысле разрозненные знания, лежащие в основе того или иного нового единичного представления. В данном случае оно будет иметь схематичное очертание.

Вторая фаза определяет последующую дифференциацию существенных и несущественных признаков образа.

В ходе третьей фазы складывающееся у слепых подростков единичное представление получает конкретные признаки и очертания. Благодаря чему такой образ в ходе выполняемых с ним разнообразных мыслительных операций переходит в плоскость общего представления.

Четвертая фаза обеспечивает соотнесение понятий, сложившихся у слепых подростков-билингвов на базе материнского языка, с теми, что формируются на материале языка социализации. Кроме того, такая работа позволяет скорректировать неадекватно сформировавшиеся к этому времени представления.

Таким образом, показателем качества речи слепых является уровень их чувственного опыта и сложившиеся на его основе представления о предметах и явлениях, наполняющих реальную действительность.

В свою очередь, процесс восполнения представлений о реальной действительности слепых подростков-билингвов имеет сложную структуру и протекает длительное время.

## **2.2. Современное состояние преподавания русского языка слепым подросткам-билингвам**

Сегодня слепые билингвы, обучающиеся в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения, изучают учебный предмет «Русский

язык» по программам, предназначенным для обучения монолингвальных детей. В подобных случаях складывается весьма противоречивая ситуация. Как правило, практически не учитывается языковой статус этих обучаемых, они вынуждены осваивать учебный материал, не адаптированный к их уровню языкового развития. Кроме того, сведения, которыми школьники овладевают, чаще всего не подкрепляются конкретными представлениями, основывающимися на личных впечатлениях и сенсорном опыте. Как следствие, незрячие обучающиеся переносят недостающие знания в поле русского неродного для них языка из материнского, тем самым порождая ошибочные суждения, на базе которых формируются неадекватные учебные действия.

Опыт свидетельствует, что среди незрячих подростков-билинггов практически нет тех, кто хотя бы на минимальном уровне не владел русской разговорной речью. Даже их вынужденные, весьма ограниченные социальные контакты, выстраивающиеся чаще всего только в пространстве образовательных организаций для детей с нарушениями зрения, приводят к тому, что они овладевают русским языком, хотя и поверхностно. При этом его грамматические, орфографические, а также речевые нормы, как правило, ими не усваиваются.

При проектировании образовательного маршрута для слепых подростков-билинггов педагоги-словесники исходят из требований ФГОС ООО, а также берут за основу учебно-методическое обеспечение по русскому (родному) языку. При таком положении дел нельзя говорить о том, что учитываются возможности и интересы слепых билингвов.

Очевидно, образовательный маршрут этих подростков нуждается в значительной корректировке. В связи с этим возникает настоятельная потребность в анализе содержания программы учебного предмета «Русский язык», реализуемой в образовательных организациях с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения, с позиций задач, решаемых в данном исследовании.

Согласно примерной программе, к итоговым достижениям слепых билингвальных обучающихся должны предъявляться практически те же самые требования, что и к результатам их сверстников без нарушений зрения [267].

Содержательное наполнение примерной программы учитывает также психологические, возрастные особенности обучающихся-билингвов. Благодаря этому образовательные организации с русским (неродным) и родным (нерусским) языком получают возможность формулировать образовательные цели на уровне метапредметных, предметных и личностных компонентов, требований и учебных действий.

Согласно этому при обучении слепых подростков-билингвов русскому (неродному) языку учебный курс необходимо рассматривать в качестве средства приобщения обучающихся к духовному богатству культуры и литературы русского народа, к достижениям мировой науки и культуры. Ему принадлежит особое место при формировании у этих обучающихся социокультурной компетенции.

Достижение обозначенных результатов должно происходить в процессе формирования и развития языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций у слепых билингвальных обучающихся [267]. В связи с чем в структуру программы заложены три содержательные линии, обеспечивающие становление вышеобозначенных компетенций.

Формирование коммуникативной компетенции происходит в границах первой содержательной линии. Она включает в себя разделы: «Речь», «Текст», «Речевая деятельность».

Как показывают исследования М. И. Земцовой, Н. С. Костючек, Л. И. Моргайлик, развитие у слепых обучающихся коммуникативной и языковой компетенций способствует коррекции имеющихся у них отклонений в речи и мышлении [121; 122; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 195; 196]. Соответственно, и у слепых подростков-билингвов при овладении такими способностями будут сглаживаться специфические особенности.

Согласно логике построения примерной программы, вторая содержательная линия включает материал, позволяющий освоить языковую и лингвистическую компетенции. В частности, она представлена разделами: «Общие сведения о русском языке», «Фонетика. Графика. Орфоэпия», «Состав слова и словообразование», «Лексика и фразеология», «Морфология», «Синтаксис», «Орфография и пунктуация».

Ранее нами уже обговаривалась необходимость дифференцированного подхода к формированию языковой и лингвистической компетенций у слепых подростков-билингвов. Поэтому возникает необходимость в выделении в структуре второй содержательной линии двух блоков в соответствии с обозначенными выше компетенциями. Это предполагает изолированное формирование способности пользоваться русским (неродным) языком, а также – представлений и учебных действий в области языковедения.

Как показывают немногочисленные данные, имеющиеся в тифлопедагогике, при работе со слепыми детьми важно обращать внимание на необходимость формирования представлений о грамматическом строе языка, ознакомления с элементарными сведениями о русском языке и его истории, на усвоение базового понятийного аппарата и отработку учебно-языковых умений (М. И. Земцова, Н. С. Костючек, Т. А. Круглова, Л. И. Моргайлик, В. А. Мыльников, Е. Г. Штоколова) [121; 122; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 165; 195; 196; 198; 353]. Совокупность этих компонентов следует рассматривать с позиций обеспечения коррекционно-развивающей направленности образовательного процесса. Подтверждением сказанному служат результаты ранее проведенного нами исследования, которые убедительно доказали, что в процессе становления лингвистической компетенции у слепых школьников совершенствуется речевой опыт, приобретаемый с опорой на все сохранные анализаторы, активизируется познавательная деятельность, происходит их личностное развитие [220; 233; 235; 237; 238; 240; 243; 248; 255; 256]. Следовательно, подобных результатов можно ожидать и при работе со слепыми подростками-билингвами.

Материал, представленный в границах третьей содержательной линии, обеспечивает развитие социокультурной компетенции.

Специфика обучения слепых билингвальных школьников требует автономного изложения учебного материала. Однако изучение каждого раздела и темы систематизированного языкового курса способствует их речевому развитию.

Такой подход отвечает логике анализируемой программы, разделы которой представлены двумя блоками. Первый обеспечивает освоение слепыми обучающимися теоретических сведений. Материал, содержащийся во втором блоке, предусматривает отработку основных видов учебной деятельности с опорой на ранее изученную теорию. Подобная систематизация материала удовлетворяет современную школьную лингводидактику, основывающуюся на коммуникативно-деятельностном подходе.

Развитие умения детей использовать усвоенные ими знания в различных жизненных ситуациях достигается на основе реализации компетентностного подхода. Формирующиеся в рамках этого подхода учебные действия дают слепым билингвам возможность лучше осознать культуру своего этноса и приобрести к духовному наследию русского народа, почувствовать необходимость диалога культур. Они осознанно овладевают всеми видами речевой деятельности и знаниями уровней языковой системы. Для предупреждения интерференции следует опираться на знания, умения, навыки, формируемые у обучающихся на уроках родного языка.

Помимо обозначенных подходов методическое сопровождение программы обеспечивается совокупностью значимых принципов. В соответствии с принципом коммуникативной направленности у слепых билингвов достигается формирование коммуникативной компетенции. Речевая направленность учебного процесса, реализуемого в условиях, приближенных к естественному общению, может способствовать развитию вербализации знаний. В связи с чем выстраиваемая работа должна вызывать у слепых подростков-билингвов мотивированную потребность и необходимость в общении.

На основе принципа сознательности обучающимися осознанно осваиваются теоретические сведения о языке и связанные с ними практические действия. На этой базе формируется свободное владение русским (неродным) языком.

К совокупности показателей освоения слепыми подростками-билингвами русского (неродного) языка на личностном, метапредметном и предметном уровнях следует отнести требования, предъявляемые к итоговым достижениям их зрячих сверстников.

В содержательный раздел варианта 3.2. адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования (АООП ООО) для слепых обучающихся включается программный материал, соответствующий тому, который изучают школьники с нормативным развитием [264; 265; 266]. Представленный в этой программе порядок перераспределения учебного материала позволяет уделять пристальное внимание формированию у слепых подростков-билингвов и у их монолингвальных сверстников учебно-языковых умений, связанных с материалом, вызывающим у них серьезные затруднения. Заложенный в программу компонент также дает возможность организовать работу по формированию у всех обучающихся компенсаторных способов действий и обучению их активному использованию с опорой на изучаемые языковые сведения. Согласно исследованиям Н. С. Костючек, обедненные представления препятствуют усвоению слепыми детьми отвлеченных языковедческих знаний [161; 163]. Слепота значительно ограничивает восприятие окружающего мира. В силу этого осложняется процесс образования представлений о предметах и явлениях, наполняющих реальную действительность. В процессе осознанного общения слепые дети значительно пополняют свой словарный запас. При этом семантическое значение этих слов складывается из формальных признаков, поскольку они не всегда подкреплены соответствующими представлениями. Все это приводит к формированию поверхностных знаний, которые сложно применить на практике.



Предложенный Н. С. Костючек подход, обеспечивающий развитие осознанного изложения прочитанного слепыми, рассматривается как эффективное средство, способствующее формированию представлений и на их основе языковедческих знаний.

В этом же аспекте осмыслен процесс формирования представлений И. П. Чигриновой [340]. По ее мнению, слабовидение, сказывающееся на качестве и количестве воспринимаемой зрительной информации, существенно влияет на продуктивность всех видов детской деятельности. Целенаправленное развитие познавательной сферы, осуществляемое в рамках образовательного процесса, ведет к восполнению представлений слабовидящих детей о реальном мире, что сказывается непосредственно на качестве их связной речи.

Очевидно, процесс обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов должен происходить в контексте активного развития всех сторон их речи, который, в свою очередь, предполагает наличие у них запаса относительно адекватных представлений. Такой подход к организации образовательной деятельности не противоречит требованиям лингводидактики. Между тем слепые подростки-билингвы при овладении учебным материалом могут столкнуться с разнообразными трудностями. Обучающиеся рассматриваемой категории испытывают сложности при овладении всеми формами коммуникативной деятельности, при ориентировке в речевых ситуациях и создании продуктов собственной речевой деятельности.

Неизбежно слепые подростки-билингвы сталкиваются с затруднениями при осмыслении отвлеченного материала, позволяющего сформировать представления о понятии «языковая норма» (орфоэпическая, лексическая, грамматическая, стилистическая, правописная) и ее функциях. Кроме этого, билингвальные слепые подростки испытывают затруднения при использовании методов информационного поиска. Как правило, многим из них доступны лишь источники, изданные рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля. Поэтому не каждый способен пользоваться словарями, размещенными в сети Интернет.

Особого внимания заслуживают способности слепых обучающихся, необходимые им для работы как с научными, так и с собственными текстами. Именно они обеспечивают качественную базу методов информационного поиска. Как показывает практика, слепые школьники затрудняются при разграничении абзацев, в поиске необходимого фрагмента текста. У многих обучающихся наблюдаются специфические ошибки в оформлении собственных текстов. Они не соблюдают абзацы, перенося впоследствии эту особенность в поле авторских плоскопечатных текстов.

Сложности у слепых обучающихся вызывают дифференциация функционально-смысловых типов текста, разграничение стилистических разновидностей типов речи.

Недостаточность внимания, несформированность слухового восприятия речи слепых подростков приводят к неэффективности образовательного процесса. Обучающиеся не способны, опираясь на собственный слух, адекватно понимать тексты, передавать содержание аудиозаписей в развернутом или сжатом виде.

Подростками этой категории не в полной мере осваиваются различные виды чтения, способы переработки учебной информации. Это чаще всего сказывается на качестве понимания слепыми обучающимися раздела «Фонетика. Графика. Орфоэпия». Несформированность фонематического слуха в области русского (неродного) языка препятствует развитию у них способностей различать звуки по твердости-мягкости, звонкости-глухости, наличию или отсутствию ударения, сопоставлять звукобуквенный составы слов, производить фонетический разбор, осуществлять послоговое членение лексических единиц, соблюдать орфоэпические нормы и интонацию русского языка. Значимой является работа по преодолению акцента, возникающего под влиянием материнского языка.

Особое внимание следует уделить обучению слепых переносу слов. Слепые монолингвы выполняют эту процедуру механически из-за несформированности ориентировочных навыков на плоскости прибора, предназначенного

для письма рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля. Слепые билингвы, часто обладающие поверхностными знаниями о значении того или иного слова, его слоговой структуры, опираются при переносе на формальные признаки.

В недостаточной мере сформированные у слепых подростков-билингвов способности ориентироваться в пространстве, пространственные представления осложняют понимание материала, помещенного в разделе «Состав слова и словообразование». Вследствие чего ими с трудом понимается значение морфемы для формо- и словообразования; осваиваются умения, необходимые для морфемного разбора; осмысливается семантика значимых единиц слова; подбираются и используются однокоренные лексемы; устанавливаются способы образования слов и выстраиваются словообразовательные цепочки; применяются освоенные знания при написании лексических единиц; выполняется словообразовательный анализ.

Неверное понимание слепыми подростками-билингвами значений многих русскоязычных слов препятствует осмысленному подходу к изучению весьма абстрактного раздела «Лексика и фразеология». В аспекте изучаемого материала требуется уделять значительное внимание соотнесению лексических значений, сложившихся на материнском языке, с теми, что появляются у обучающихся в плоскости языка социализации, а также корректировке неверно сформировавшихся понятий.

При изучении раздела «Морфология» слепые подростки-билингвы получают широкие возможности для восполнения разнообразных представлений об окружающей их действительности. Они знакомятся с теми понятиями, которые долгое время имели в их сознании абстрактный характер. Это становится возможным благодаря складывающимся у них способностям дифференцировать самостоятельные и служебные части речи, их признаки; выполнять морфологический разбор; употреблять лексические единицы различных частей речи согласно нормам русского литературного языка; выделять сходство и различия между частями речи материнского языка и языка социализации.

Слепота накладывает особый отпечаток на способность идентифицировать каждую единицу словосочетания и предложения в качестве отдельной самостоятельной их части и в определенной смысловой связке, обеспечивающей цельность высказывания. Поэтому слепые билингвы при построении высказываний на неродном для них русском языке переносят свой опыт с материнского языка. Чаще всего подобные конструкции формулируются ими в соответствии с имеющимся опытом в рамках родного языка. Нередко его уровень весьма невысок. Именно в контексте раздела «Синтаксис» слепые билингвы обретают способность видеть структурные и смысловые составляющие фраз, овладевая умениями определять типы связей слов в словосочетании, выделять грамматическую основу предложений; идентифицировать простые и сложные предложения; осуществлять синтаксический анализ предложения; трансформировать простые предложения в сложные и наоборот; строить словосочетания, предложения и тексты в соответствии с правилами; использовать разнообразные художественно-выразительные средства и стилистические конструкции для придания выразительности собственной речи.

Осваиваемая слепыми обучающимися совокупность учебных действий выступает в качестве хорошей базы для развития у них языковых умений в границах раздела «Орфография и пунктуация». Подростки овладевают основными теоретическими сведениями, осваивают нормы правописания и постановки знаков препинания, овладевают алгоритмами орфографического и пунктуационного разборов, решения орфографических и пунктуационных задач.

Таким образом, при организации работы со слепыми подростками-билингвами следует:

- 1) учитывать положения ФГОС ООО, программы русского (родного и неродного) языков;
- 2) основываться на сопоставимых требованиях к метапредметным, личностным и предметным результатам сверстников без нарушений зрения;

- 3) предусматривать изложение учебного материала в соответствии с ключевыми идеями коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов;
- 4) ориентироваться на основные положения принципа сознательности, а также принципа коммуникативной направленности, предусматривающего целенаправленное оречевление учебного процесса и формирование чувственного опыта, представлений о реальной действительности;
- 5) обеспечивать изолированное изложение материала, предназначенного для формирования языковой и лингвистической компетенций;
- 6) предусматривать распределение программного материала в соответствии с вариантом 3.2 АООП ООО для слепых обучающихся, обеспечивая преодоление возникающих затруднений.

Такой подход полностью соответствует требованиям ФГОС ООО, согласно которому при разработке вариативной части необходимо учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы обучающихся, их родителей и педагогов, в частности национальные, социально-экономические и культурные условия.

### **2.3. Анализ методических подходов, способов и приемов обучения языку слепых подростков-билингвов**

Особый интерес для нашего исследования представляют слепые подростки-билингвы, владеющие материнскими языками, которые относятся к кыпчакской или болгарской языковой группе тюркской семьи. Родители большинства из них проживали или проживают в сельской местности. В таких семьях коммуникация происходит на башкирском, чувашском, татарском языках или материнский язык неосознанно смешивается с языком социализации.

Как правило, данные подростки начинают в полной мере осваивать русский язык только в школе. Причин тому несколько: отсутствие полноценной

системы сопровождения слепых детей; нежелание родителей обращаться в дошкольные образовательные организации, готовые к реализации инклюзивных практик; возможность старших членов семьи, преимущественно общающихся на материнском языке, осуществлять присмотр; слабая информированность родителей. Для этих подростков русский язык является неродным и выступает в качестве иностранного, то есть за ним закреплён статус языка социализации.

Своеобразие в преподавании языка слепым в первую очередь определяется тем, что осваиваемая ими знаковая система основывается на дефицитарных представлениях и фоновых знаниях. Это, в свою очередь, затрудняет работу с информацией. К такому состоянию приводят:

- недостаточная полнота, точность и скорость восприятия материала;
- снижение общей и познавательной активности, несформированность навыков пространственной ориентировки;
- дефицитарность чувственного опыта и представлений, вербализм;
- специфичность в развитии речи, обуславливающая своеобразное проявление мыслительных операций;
- недостаточность процессов памяти;
- трудности при организации самостоятельной учебной деятельности;
- необходимость в увеличении времени при работе с наглядно-дидактическим материалом.

В этой связи возникает необходимость формирования компенсаторных способов действий у слепых подростков-билингвов и обучения их активному привлечению при решении учебных задач.

Развитие способностей целенаправленно использовать собственные сохранные возможности, формирование УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций происходят параллельно на

основе изучаемого языкового материала. В подобной ситуации данные процессы теряют свою независимость, тесно связываясь между собой, подчиняясь единой цели, становятся компонентами одного образовательного процесса. Данная деятельность осуществляется в границах четырех направлений: «Аудирование», «Говорение», «Чтение» и «Письмо». На основе изучаемого языкового материала в процессе аудирования детьми осваиваются способности извлекать информацию из прослушанных текстов, трансформировать их с опорой на собственный слух. Говорение обеспечивает оречевление образовательного процесса, создание естественной ситуации общения. Совершенствуемые на уроках у обучающихся навыки чтения и письма становятся базой для формирования у них понятийного аппарата, языковых умений и связанных с ними практических действий.

Основу такого многокомпонентного образовательного процесса составляет уровневый подход, предусматривающий соблюдение строгой поэтапности в структуре урока, в планировании и при перераспределении программного материала.

Предлагаемый нами порядок организации и реализации образовательного процесса на уроках русского языка, участниками которого становятся слепые подростки-билингвы, сродни положениям методики преподавания иностранного языка [14; 85; 124; 145; 146; 192; 199; 317; 326; 332; 351; 353]. Поскольку изучаемый слепыми подростками-билингвами русский язык является для них неродным, при планировании и осуществлении работы может получить применение методический инструментарий, используемый на уроках иностранного языка.

Специфичность реализации направления, обеспечивающего развитие навыков говорения, предполагает акцентуацию внимания на развитии устной речи слепых подростков-билингвов. Данную деятельность необходимо сочетать с работой над текстами. Благодаря этому обучающиеся впоследствии сумеют овладеть прочными навыками письма и чтения.

Особое внимание в этом аспекте следует уделять диалогическим формам работы. Для этого необходимо заранее подбирать близкие к тематике пройденного материала темы для беседы, в которые включается знакомая обучающимся лексика.

Построение диалога предусматривает соблюдение ряда правил. Первоначально учитель, обращаясь к обучающимся, может использовать материнский язык. При этом ему следует стимулировать подростков давать ответы только на неродном языке. Когда обучающиеся освоят элементарные правила ведения диалога, темы, предлагаемые для обсуждения, усложняются. Постепенно участие педагога в диалоге сводится к минимуму.

При обучении говорению слепых подростков-билингвов широкое применение могут найти дидактические игры. Подобный подход прочно закрепился в методике преподавания иностранного языка [40].

Дидактические игры следует ориентировать на звуковое и двигательное подражание, активизацию любознательности и стремление к свободному общению.

Лексические блоки, содержащие слова с отвлеченной и абстрактной семантикой, осваиваются слепыми подростками-билингвами легче и продуктивнее в игровой форме. Однако при расширении словаря этих обучающихся следует соблюдать определенные правила, предъявляемые к отбору стимульных заданий, лексического материала, приемов и методов обучения.

При введении новых лексических единиц в словарь обучающихся могут быть использованы три базовых приема (наглядный, описательный и аудиальный) [220].

Наглядный прием дает возможность, опираясь на осязательный тип восприятия, восполнить представления о предметах быта, одежды и др.

В процессе целенаправленных экскурсий и во время прогулок свое применение получает описательный прием, позволяющий сформировать наглядные образы предметов и явлений.



Аудиальный прием, строящийся на предъявлении аудиозаписей разнообразных явлений, недоступных для осязания, используется для эмоционального восприятия смысла новых слов. Сегодня данный способ предъявления нового материала встречается крайне редко, несмотря на то что его использование позволяет достаточно легко сформировать представления о значении лексических единиц с отвлеченной семантикой (шум толпы, звуки утреннего города, оживленная автострада и др.).

При изучении новой темы в активный словарный запас обучающихся вводится от семи до девяти слов. Подросткам не только раскрывают семантическое значение каждой из лексических единиц, но и соотносят его с конкретными признаками предметов, объектов и явлений.

В аспекте этой работы обучающихся необходимо научить мысленно устанавливать соответствие между лексическими единицами материнского языка и языка социализации. При этом особое значение следует придавать осознанному пониманию семантики лексических единиц. Для этого на уроках необходимо растолковывать имеющие отвлеченную коннотацию русские слова и выражения на родном языке. В таком же русле следует строить работу с изучаемым лингвистическим материалом. Свое применение здесь получают упражнения, предусматривающие перевод слов с родного языка на русский и наоборот.

Такие показатели, как глубина и адекватность образов, явлений, находят свое отражение в формулируемых слепыми подростками понятиях и речевых конструкциях. На состоянии связной устной речи и продуктивности мышления обучающихся значительно сказывается их обедненный жизненный опыт. Несформированность компонентов связной речи материнского языка осложняет их развитие на языке социализации.

Кроме того, у подростков обнаруживаются затруднения, возникающие при восприятии и воспроизведении русского произношения, например, звука [ы], соотношение согласных звуков по твердости/мягкости, речевые акценты. В подобных ситуациях слепые дети-билингвы сложные русскоязычные звуки

уподобляют знакомым им звукам материнского языка. Преодоление данных затруднений обеспечивается целенаправленной работой по формированию чувственной основы, на которой и происходит освоение произношения незнакомых звуков.

У слепых детей-билингвов возникают сложности при произношении следующих звуков башкирского языка:

- [ɑ] (орфографически передается буквой А) – звук заднего ряда нижнего подъема. Имеет опциональный губной аллофон, который реализуется, например, после слога с О. Дистрибуция звука ограничена рядной гармонией. В русизмах используется иная фонема [a] – упережденная, имеющая несколько более высокий подъем. В арабизмах и персизмах, содержащих Ә или И (фонетически [æ], [i]), – упережденный аллофон, который в международном фонетическом алфавите (МФА) записывается как [ä].

- [ɪ] – звук переднего ряда верхнего подъема. Его дистрибуция ограничена как рядной, так и губной гармонией (то есть он не может появиться ни в словах с гласными заднего ряда, ни после Ә). Орфографически в начале слова этот звук передается как Ә, в середине как Е. Последняя графема в начале слова обозначает также йотацию (то есть сочетание [ji]).

- [i] (орфографически И) – звук переднего ряда среднего подъема. Имеет аллофон [i], выступающий в словах с гласными как заднего, так и переднего ряда, и в соседстве с Ғ, К (фонетически [ɣ], [q]) такое соседство возможно в арабизмах и некоторых персизмах).

- [ð] (в орфографии Җ) – интердентальный звонкий согласный. Возник из исторического Җ (зур, кызыл) или Д между гласными (әзәм, кәзәр) и рядом с [r] (йозрок, кәрзәш), [j] (файза) или [w] (сауза, Йәүзәт).

- [q] (в орфографии К) – глухой непридыхательный дорсальный увулярный (эйективный) согласный. Встречается во всех позициях, причем перед Ә [æ], Ө [] или И [i] – только в арабизмах; между гласными на стыке корня и аффикса (либо двух аффиксов) чередуется с Ғ. В речи перед согласными может реализовываться как гортанная смычка.

- [t] – глухой ламинальный дентально-альвеолярный (при гласных переднего ряда) или дентальный согласный.
- [s] – глухой альвеолярный свистящий (щелевой согласный).
- [f] – глухой лабиодентальный щелевой согласный, встречается в основном в заимствованиях [363; 384; 385].

Особенности произношения становятся причиной возникновения специфических орфографических и графических ошибок.

Слепые подростки-билингвы лишены возможности видеть движения губ педагога, его мимику, что сказывается на интонировании фраз. Русские фразы, как правило, интонируются ими по законам материнского языка.

Так, в башкирском языке ударение обнаруживает отсутствие или ослабление силового эффекта. Для русского же языка характерно количественно-силовое ударение: ударный гласный продолжительнее и сильнее безударного. Человек, для которого русский язык является неродным, как правило, не слышит ударения на последнем слоге, если тот содержит узкий гласный (например, в башкирском слове «килде» носитель русского языка воспринимает гласный первого слога [i] «сильнее», чем конечный [ɪ]). Обучающимся, владеющим башкирским материнским языком, может быть довольно сложно уловить разницу в словах и словоформах-омографах, то есть тех, которые отличаются только ударением. Эта проблема – часть более сложного механизма акцента в неродном языке, имеющего как перцептивную, так и психологическую природу [385].

Современное башкирское словесное ударение можно определить как частично фиксированное (в отличие от русского нефиксированного). В собственно-башкирской лексике (а также в абсолютном большинстве арабизмов и персизмов) ударение почти всегда падает на последний слог. Исключения составляют:

1. Вопросительные аффиксы -мы, (-ме, -мо, -мө).
2. Предикативные аффиксы -мын, -һың, -быз, -һығыз (с фонетическими вариантами).

3. Аффикс глагольного отрицания -ма/-мә.
4. Аффикс -са/-сә, образующий наречия.
5. Аффикс -дыр/дер с фонетическими вариантами, исторически предикативный (третьего лица), в современном языке передающий значение сомнения («возможно», «видимо»).
6. Аффикс -аһы / әһе с фонетическими вариантами (желательного наклонения согласно А. А. Юлдашеву [79], модального отглагольного имени по классификации В. Чернева) [384].
7. Аффикс -лай / -лэй с фонетическими вариантами, имеющий уподобительное значение (ср. уттай «как огонь»). Согласно «Грамматике башкирского языка» 1981 года, этот аффикс образует прилагательные или наречия; некоторые новые классификации видят в этой форме особый падеж – эссив (уподобительный) [79].
8. Аффикс -ғаса / -гәсә с фонетическими вариантами, имеющий предельное значение (ср. калағаса «вплоть до города»). Согласно «Грамматике башкирского языка» 1981 года, этот аффикс образует наречия; некоторые новые классификации видят в этой форме особый падеж – терминатив (предельный) [2].

Особый случай в постановке ударения представляют собой формы оптатива-императива (в «Грамматике...» 1981 г. формы второго и третьего лица обоих чисел отнесены к повелительному, а формы первого лица обоих чисел – к желательному наклонению). Ударение в этих формах падает, как правило, на предпоследний слог, в ударениях аффиксов живого языка наблюдается некоторая вариативность. Примеры от глагола һөйлә- «говорить, сказать»: һөйләйем «скажу-ка», һөйләйек «скажем-ка», һөйләмәйем «не скажу-ка», һөйләмәйек «(давайте) не скажем», һөйлә «говори», һөйләгез «говорите», һөйләмә «не говори», һөйләмәгез «не говорите», һөйләһен «пусть говорит, пусть скажет», һөйләмәһен «пусть не говорит» [79].

Современные лингвисты, занимающиеся проблемами башкирского литературного языка, отмечают случаи, когда два аффикса, не принимающие на

себя ударения, выступают в одной словоформе. В подобной ситуации ударение падает на слог перед этими аффиксами: Мине ышыгына алған имән иҫәндерме-юктырмы, белмәйем («Жив ли ещё тот дуб, что меня укрывал, нет ли – не знаю» (М. Карим)). Более сложными правилами регулируется фразовое ударение и интонация [225].

Деятельность, обеспечивающая формирование у обучающихся способности постановки правильного словесного ударения в русскоязычных словах, осуществляется в рамках урока и внеклассной работы [326]. Для слепых подростков-билингвов следует сделать наглядным механизм постановки русского ударения. В этой связи необходимо проводить параллели между смыслоразличительным ударением как русского, так и родного языка. К примеру, замок – замок, алма (яблоко) – алма (не бери).

Для отработки и автоматизации произношения отдельных звуков, ускорения или, напротив, замедления темпа осваиваемой речи необходимо подбирать разнообразные четверостишия, скороговорки как на неродном, так и на материнском языке [225].

При обучении слепых подростков-билингвов говорению особая роль отводится аудированию. Оно содействует развитию у обучающихся слухового восприятия речи.

На базе формируемых слуховых представлений о незнакомых звуках речи, ритмов и интонаций происходит дальнейшее развитие умений, применяемых при работе с информацией на аудионосителях.

При организации и реализации аудирования следует учитывать тифлопедагогические требования, предъявляемые к данному процессу. При анализе прослушанного материала внимание обучающихся акцентируется на том, где происходит действие, кто его выполняет, о чем говорят действующие лица и др. Особое значение имеют аудиоматериалы, содержащие звуки, иллюстрирующие место действия (город, улица, магазин и др.), время действия и эмоциональное состояние участников событий.

Привлечение внимания обучающихся к деталям способствует развитию у них умений ориентироваться в разнообразных ситуациях, принимать верные решения. Конкретизация представлений о реальной действительности предусматривает использование дополнительных вопросов в ходе аудирования. Положения методики преподавания иностранного языка регламентируют частоту аудирования [225].

Осознанность, прочность полученных знаний, а также продуктивность последующей речевой деятельности, которая является основой для становления функциональной грамотности, обеспечиваются комплексностью подхода, в условиях которого все речевые умения формируются в тесной взаимосвязи.

В рамках направления, содержание которого предусматривает развитие и дальнейшее совершенствование языковых умений в области письма, особое внимание необходимо уделять преодолению затруднений, возникающих в процессе усвоения категории рода. К слову, в тюркских языках данная категория отсутствует. Сложности у слепых подростков-билингвов возникают и при освоении категорий одушевленности и неодушевленности, предложно-падежных и видо-временных систем.

Значительные трудности подростки рассматриваемой категории испытывают и при осмыслении лингвистических текстов, правил и справочной информации. Практические действия, осваиваемые на такой основе, часто имеют формальный характер. Возникновение подобных затруднений в первую очередь обуславливается интерференцией с родным языком. В этой связи следует предусмотреть работу, направленную на уточнение и коррекцию не отвечающих действительности языковедческих знаний. Первоначально подросткам предлагают объяснить своими словами на материнском языке представленные в параграфе теоретические сведения. Часто, в силу ограниченности собственного запаса представлений, обучающиеся испытывают сложности при подборе похожих языковых явлений в материнском языке, затрудняются при сопоставлении его с аналогичными явлениями русского языка. Далее, сообразуясь с полученной информацией, педагогу необходимо либо выстроить работу

по коррекции неадекватно сформированных понятий, либо еще раз объяснить материал с опорой на материнский язык.

Трудности у слепых подростков-билингвов также возникают при изучении синтаксиса. Обучающимся сложно формулировать осмысленные высказывания в соответствии с стилистическими и грамматическими нормами неродного для них языка. Часто в подобных предложениях ими нарушается порядок слов. Отсутствующий или недостаточный опыт, необходимый для построения предложений, обыкновенно замещается знаниями, полученными через материнский язык. Так, порядок слов в предложениях татарского языка отличается от порядка слов в русскоязычных предложениях. В высказываниях, сформулированных на татарском языке, все слова имеют фиксированную позицию. Как правило, подлежащее всегда находится на первом месте, а сказуемое завершает предложение. В русскоязычных предложениях сказуемое стоит в его середине. Слова, имеющие значение времени и места, располагаются в начале предложения (Мин буген дафтарда язам – Я сегодня пишу в тетради). Как следствие, конструкция, смоделированная по подобию предложения на татарском языке, не только противоречит грамматическим и синтаксическим нормам, но и ее коннотация не отвечает реальности.

Формирование способностей формулировать соответствующие нормам русского литературного языка высказывания происходит в рамках работы, обеспечивающей развитие читательской компетенции слепых подростков-билингвов. Конкретный опыт, который обучающимися приобретается в процессе целенаправленного применения методов информационного поиска, позволяющих осуществлять разнообразные операции и действия со справочной, учебной и художественной литературой, становится качественной чувственной основой, на которой они учатся формулировать собственные высказывания как в письменной, так и в устной форме. Однако этой деятельности препятствуют некоторые особенности, обнаруживаемые в протекании процессов памяти слепых подростков-билингвов, а также затруднения, испытываемые ими при осу-

ществлении операций анализа и синтеза. Для преодоления имеющихся сложностей в структуре занятий целесообразно предусмотреть дополнительное время, которое даст возможность увеличить количество повторений одних и тех же операций, алгоритмов, словесных инструкций.

Осваиваемые слепыми подростками-билингвами навыки аудирования, говорения, чтения и письма на русском (неродном) языке во многом определяют последующую успешность обучающихся.

Изучение страноведческого материала обеспечивает восполнение представлений слепых подростков-билингвов об окружающем мире и формирование у них новых знаний, отвечающих реальной действительности. Погруженность в духовный мир принимающего региона или государства позволяет активно общаться с носителями другой культуры, ощущать себя полноправными членами социума. На этой основе у слепых билингвов формируется вторичная языковая картина мира, развиваются способности к адекватной межкультурной коммуникации, толерантности и готовности к сотрудничеству.

Таким образом, анализ методических подходов, способов и приемов обучения языку слепых подростков-билингвов показал, что порядок отбора и использования методического инструментария соотносится с положениями методики преподавания иностранного языка. Реализуемая деятельность имеет ряд особенностей:

1. В структуре образовательного процесса на уроках русского (неродного) языка необходимо предусмотреть коррекционно-развивающую работу, основывающуюся на изучаемом языковом материале.

2. Многокомпонентный образовательный процесс предусматривает выделение направлений, обеспечивающих становление устной речи, формирование теоретических представлений об изучаемом языке, овладение связанными с ним практическими действиями, а также развитие способностей осмысленно использовать собственные компенсаторные способы действий.

В основание данной деятельности закладывается уровневый подход.



3. Реальному расширению запаса представлений об окружающей действительности и социальной адаптации в регионе пребывания содействует лингвострановедческий материал, осваиваемый слепыми подростками-билингвами.

### **Выводы по главе:**

1. Продуктивность и качество высказываний слепых подростков-билингвов на материнском языке и языке социализации зависит от уровня сформированности их чувственного опыта и представлений.

2. Чувственный опыт слепыми детьми приобретается на основе разнообразной информации, получаемой через сохраненные сенсорные каналы, и является отражением реальной действительности.

3. Представление – это своеобразная форма наглядного образного знания, отражающего окружающий мир.

4. Процесс формирования представлений у слепых подростков-билингвов проходит через две ключевые стадии и протекает длительное время.

5. Результаты анализа современного состояния преподавания русского языка слепым подросткам-билингвам позволяют сформулировать ключевые положения, определяющие организацию и содержание обучения: учет ФГОС ООО, программ русского (родного и неродного) языков; сопоставимых требований к метапредметным, личностным и предметным результатам сверстников без нарушений зрения; положений коммуникативно-деятельностного, компетентностного подходов, а также принципов сознательности, коммуникативной направленности; требований к изолированному изложению материала.

6. При обучении слепых подростков-билингвов русскому (неродному) языку фундаментом для коррекционно-развивающей работы становится изучаемый лингвистический материал. В рамках многокомпонентного образовательного процесса у слепых подростков-билингвов происходит становление

устной речи, письма и чтения, лингвистических знаний и умений, способностей целенаправленно использовать собственное слуховое восприятие речи. Все компенсаторные способы действий и языковые умения формируются в границах определенных направлений, соотносящихся с тем или иным разделом программы. Осуществляемая деятельность основывается на специально подобранном комплексе методических средств.

### ГЛАВА 3. ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ (НЕРОДНОМУ) ЯЗЫКУ СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ-БИЛИНГВОВ

#### 3.1. Концепция и система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов

Концепция федеральной целевой программы «Русский язык» за 2016–2020 годы направлена на совершенствование норм и условий, необходимых для полноценного функционирования и развития русского языка как государственного языка РФ и как языка межнационального общения народов России. Данное положение становится отправной точкой, позволяющей научно обосновать и выстроить концепцию третьего порядка, предусматривающую решение задач прикладного характера в области изучения и преподавания языка.

Стратегия, определяющая содержание подобных концепций, придерживается оптимального соотношения между традиционными и инновационными подходами, позволяющими организовать процесс обучения языку [38; 54; 137; 153; 204].

Реализуемая на школьном уровне обучения лингвистическая концепция предоставляет возможность слепым подросткам-билингвам овладеть не только способами коммуникации, обеспечивающими освоение новых знаний, но и жизненной компетенцией, открывающей возможности для дальнейшей социальной адаптации. Базис этой компетенции составляют коммуникативные умения, играющие ведущую роль при замещении слепоты.

Соответственно, формулируемую нами **стратегию** следует рассматривать с позиции концептуального обоснования процесса обучения слепых подростков-билингвов на основе системного, функционально-целевого, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, металингвистического подходов, коммуникативного и контрастивного принципов, а также ключевых пози-

ций школьной лингводидактики, методологических основ тифлологии. Согласно ей, концепция обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов предусматривает построение и реализацию системы обучения языку на основе совокупности положений вышеобозначенных подходов, принципов и идей. Теоретико-методологические положения концепции обеспечивают решение задач по формированию способностей привлекать собственные адекватные представления о реальной действительности, умений использовать слуховое восприятие речи, направленных на развитие функциональной грамотности и социальную адаптацию.

Рассмотрим **структуру и содержание предлагаемой системы обучения русскому (неродному) языку**. Она состоит из четырёх блоков, каждый из которых несет на себе конкретную функцию, обеспечивая достижение заявленных результатов. Графически схема системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов представлена на рисунке 1.

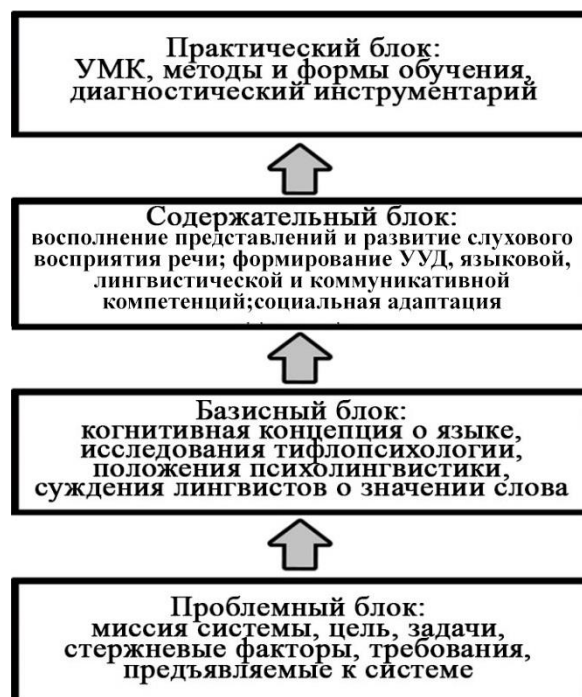


Рис.1. Графическая схема системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов

Проблемный блок включает в себя характеристику миссии, цель и задачи, стержневые факторы, требования, предъявляемые к данной системе.

Предлагаемая нами концепция, определяющая содержание авторской системы, рассматривает русский язык и российскую культуру в ключе первоочередных показателей самобытности и жизнеспособности российского народа. Сегодня государство предпринимает серьезные шаги для обеспечения эффективного функционирования русского языка на территории РФ. Именно ему, как государственному языку, отводится решающая роль при формировании гражданской идентичности и объединении многонационального российского народа. Это требует усиления мер, направленных на поддержку русского языка как родного языка и как языка межнационального общения народов России.

На сегодняшний день общая лингводидактика обладает широким методическим инструментарием, позволяющим достичь определенных результатов в обучении языку социализации подростков-билингвов. Между тем методике русского языка в тифлопедагогике еще предстоит решать задачи, связанные с организацией процесса преподавания русского языка слепым подросткам-билингвам.

**Миссия** авторской системы заключается в обеспечении обучающихся данной категории качественным образованием и коррекционно-развивающей помощью. Благодаря этому в будущем они сумеют стать востребованными и конкурентоспособными специалистами; толерантными в поведении, мыслях, самовыражении и в отношении к образу жизни других людей; уважительно относящимися к иной культуре и истории членами общества.

**Цель** предлагаемой системы состоит в переосмыслении подходов к обучению слепых подростков-билингвов русскому (неродному) языку; в обеспечении методического сопровождения образовательного процесса при формировании у этих подростков функциональной грамотности, компенсаторных способов действий и социокультурной компетенции.

В рамках системы решаются следующие **задачи**:

1. Упорядочивается последовательность реализации ее компонентов, содержательное наполнение каждого из них.

2. Адаптируется в соответствии с реализуемой деятельностью программный материал и методический инструментарий.

3. Реализуется модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

4. Создаются и функционируют педагогические условия, необходимые для обучения слепых подростков-билингвов в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения.

5. Разрабатываются и используются индикаторы, позволяющие отследить эффективность реализуемой системы обучения.

Содержание авторской системы обучения определяется *основными тенденциями* развития современного специального образования, обусловленными общими и частными процессами. Первые объясняются заинтересованностью государства в повышении качества специального образования. Значимыми индикаторами становятся ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС ООО. Стандартами обеспечивается адресная направленность образования, его вариативность, а также учитываются национальные интересы, экономические возможности и культурные традиции страны. Стандарты ориентированы на личностное развитие обучающихся, на повышение их способностей к адаптации в социуме [205; 206; 264; 265; 266].

Происходящее сближение общего и специального образования обусловило выделение ряда частных тенденций. ФГОС ООО, а именно АООП ООО вариантов 3.2 и 4.2, предусматривают формирование у слепых обучающихся УУД. Овладение способностями, обеспечивающими организацию самостоятельной учебной деятельности, происходит на базе коммуникативно-деятельностного подхода. Ориентированность образовательной парадигмы на знание-деятельностную модель построения обучения позволяет незрячим обучающимся не только получать теоретические сведения, но и отрабатывать их на практике. Подобный подход к организации образовательного процесса позволяет избежать возникновения у обучающихся как первичного, так и вторичного вербализма.

Методика русского языка в тифлопедагогике, так же как и общая лингводидактика, предусматривает формирование языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций у слепых обучающихся. Это достигается благодаря компетентностному подходу, постепенно внедряемому в ее содержательный и атрибутивный базисы [64; 151; 165; 220; 224; 229; 230; 233; 235; 237; 238; 240; 243; 248].

Предлагаемая система обучения соответствует следующим **требованиям:**

- Выявляет и решает актуальные проблемы, обнаруживающиеся при уточнении содержания программы русского (неродного) языка.
- Проектирует и выстраивает структуру учебной, коррекционно-развивающей и социально адаптивной деятельности, реализуемой в соответствии с заложенными в ее содержательный блок направлениями.
- Дает возможность увидеть перспективы дальнейшего развития системы с учетом ФГОС ООО, требований программ, а также методики русского языка в тифлопедагогике.
- Учитывает особенности материнского языка обучающихся как одного из важнейших условий в обучении русскому (неродному) языку.
- Предусматривает построение образовательной деятельности в соответствии с содержанием общей лингводидактики и методики русского языка в тифлопедагогике, с основными принципами коммуникативно-деятельностного подхода; применение как общих, так и специальных приемов, методов, современных педагогических технологий.
- Позволяет использовать традиционные и инновационные средства контроля и оценки знаний обучающихся.
- Предоставляет возможности для разработки тестов и заданий в разнообразных формах, параметров для оценки учебных достижений и уровня сформированности компенсаторных способов действий обучающихся.

– Создает условия для всестороннего развития обучающихся благодаря организуемым различным видам деятельности (учебно-познавательной, исследовательской, художественно-эстетической, коррекционно-развивающей и др.) с учетом их психофизических особенностей, места жительства и историко-культурного своеобразия региона.

– Позволяет использовать общие информационно-коммуникационные технологии, специализированную учебную тифлотехнику.

Базисный блок следует рассматривать в качестве основания авторской системы обучения. Предпосылками, определившими ее исходные позиции, явились положения исследований, наделяющих исключительной ролью чувственный, наглядный мир.

В подобном аспекте всеобъемлющее значение языка интерпретируется когнитивной лингвистикой [23; 26; 63; 170; 207; 336; 338; 342]. Чувственный опыт, приобретаемый человеком, ложится в основание его суждений об окружающем мире. В свою очередь, процесс восприятия не может осуществляться без помощи языка. Слова, являющиеся в каком-то смысле сочетанием звуков, закрепляют его результаты. В подобном случае познание объективного мира происходит через сенсорные каналы. Соответственно, язык и сенсорные каналы выполняют одну и ту же функцию. Лексические единицы осуществляют функцию первой сигнальной системы. В качестве второй сигнальной системы выступает язык. Перцептивные лексемы объединяют в себе две сигнальные системы. Как в первую, так и во вторую сигнальную систему входит семантическое поле восприятия.

Очевидно, восприятие объединяет в себе два способа познания реальной действительности. Следовательно, орудием познания являются как перцептивная деятельность человека, так и языковая система. К первому способу познания окружающей действительности следует отнести процесс, предусматривающий превращение в перцепты первичных сенсорных образов, возникающих в сознании человека.



На концептуально-языковом уровне реализуется второй способ, благодаря которому у человека складывается языковая картина мира. Объектом познания становится сам язык, имеющий как физическая субстанция различные формы существования: письменную как объект зрения; устную как объект слуха; тактильную как рельефно-точечная система Л. Брайля.

Безусловно, определенное воздействие на качество восприятия отображаемой действительности слепых подростков-билингвов и на их языковую картину мира оказывает язык. В частности, семантическое значение включает в себя духовно-нравственные ценности и стереотипы, разнообразные способы манипуляции с предметами и многие другие внеязыковые факторы. Они могут значительно различаться у схожих или близких по семантике лексических единиц материнского языка и языка социализации либо одного и того же материнского языка. В то же время уровень языкового развития этих обучающихся во многом определяется глубиной зрительного дефекта и качеством накопленных ими представлений [221].

В основании авторской системы обучения также лежат исследования в области тифлологии, раскрывающие особенности формирования чувственного опыта и представлений о реальной действительности у слепых детей (более подробно материал представлен в 2.1.).

Доказано, представления слепых обучающихся, целенаправленно формируемые на ограниченной сенсорной основе в ходе образовательного процесса, коррекционно-развивающей деятельности, в той или иной степени адекватно отражают действительность. Следовательно, восполненные на уроках русского языка знания о реальном мире образуют компенсаторную базу и становятся качественной основой билингвизма – попеременного продуктивного владения двумя языками. При этом эти языки подростками используются в условиях реального общения.

Представленная авторская система обучения основывается на взглядах психолингвистики, в соответствии с которыми билингвизм не подразумевает разные системы понятий или какие-то особые виды мышления [75; 109; 110;

111; 112; 113; 114; 115; 116; 149; 170; 172; 287; 303; 325]. Как правило, человек оперирует одним понятием, к примеру «*красота*». Оно имеет в русском и тюркских языках различные языковые формы выражения. Следовательно, лексическое значение того или иного слова определяется не языком. Его содержание подчиняется сложной совокупности внеязыковых факторов. Язык следует рассматривать как одно из средств, благодаря которому осуществляются мыслительные операции.

Данное допущение соотносится с предлагаемой отечественной лингвистикой трактовкой понятия «лексическое значение слова», нашедшей свое место в представленной системе обучения. Лексическое значение слова – это языковая категория, основу которой составляют языковые и внеязыковые факторы. Эта идиома сегодня трактуется и как психическая сущность [171; 305; 344].

Слово, являющееся одной из важнейших единиц речи, в контексте решаемых задач рассматривается как знак, наполненный определенным содержанием, как средство передачи информации. Знак как часть языковой системы занимает в ней такую позицию, которая зависит от его сигнификативного (понятийного) значения. Осмысление слепыми подростками-билингвами информации, содержащейся в знаке, зависит от времени и от контекста. Лексическое значение слова приобретает для этих билингвов тот или иной актуальный (речевой) смысл в зависимости от информации, которая в определенный период времени в конкретном контексте связывается в их сознании с данным знаком.

Обыкновенно языковое и речевое значения состыковываются в границах одного знака. При этом его форма остается неизменной, меняется лишь содержание. В соответствии с этим представленная система придерживается взглядов тех отечественных лингвистов, которые говорят о неоднородности лексического значения. Семантика слова содержит различные значения, в частности: денотативный, сигнификативный, прагматический, синтаксический, стилистический, эмоциональный, оценочный, культурный, национально-культурный, структурный, эмотивный и другие компоненты.

Очевидно, в основе представлений, включающих в себя в том числе и совокупность разнообразных лексических значений слов, среди обязательных составляющих должны обнаруживаться парадигматический и сигнификативный компоненты. Лексические значения слов могут формироваться различным способом, например, наглядно-образным, предметным, операционным, понятийным и т.п.). Они могут найти свое выражение через экстенциональный, интенциональный и импликациональный контексты.

Соответственно, при формировании представлений о реальной действительности необходимо содержание интенционального контекста насыщать существенными, главными признаками; экстенциональный контекст наполнять второстепенными деталями; в импликациональный контекст включать ассоциативные, потенциальные, вероятностные сведения. Когнитивную часть составит обьективированная информация. Прагматическая часть выражается субъективным, эмоционально-оценочным отношением.

Согласно содержанию авторской системы, деятельность по восполнению представлений реализуется в ходе всего образовательного процесса, при изучении любого лингвистического материала и отработке разнообразных учебно-языковых умений. Этому отвечают теоретико-методологические основания авторской системы, составляющие ее ядро, определяющие структуру и наполнение модели обучения, которая включает в себя компоненты, соответствующие принципам отечественного образования, а значит, обеспечивающие освоение метапредметных и предметных результатов, возможность всестороннего развития детей-билингвов.

Содержательный блок представляет собой тело авторской системы. Ведущие его идеи заключаются в сохранении этнической культуры билингвальных обучающихся, в формировании у них широкого набора компетенций и компенсаторных способов действий. Данное становится возможным благодаря реализуемым *подходам и принципам*, составляющим его методологический аппарат.

*Системный* подход содержит комплекс инструментов, способствующих формированию мировоззрения, системы понятий, основ наук, системного мышления на материнском языке и языке социализации, а значит, и стимулирующих развитие личности слепых подростков-билингвов. Кроме того, у обучающихся на основе изучаемого языка социализации развивается беспереvodное понимание письменной и устной речи, формируется способность бегло говорить на русском языке.

Системный подход позволяет повысить результативность образования. Это происходит на основе развития мыслительных операций и способностей использовать шаблонные фразы и высказывания.

Кроме того, в контексте данного подхода обеспечивается решение проблем интеграции принципов науки и учебного предмета «Русский язык» в рамках его содержания, теоретической и практической деятельности обучающихся, обучения, воспитания и развития. Благодаря этому в ходе образовательного процесса у слепых подростков-билингвов происходит развитие мыслительных и творческих способностей. Это достигается в результате комбинирования форм и методов организации обучения и воспитания. В целом все это позволяет активизировать познавательные возможности подростков рассматриваемой категории.

*Функционально-целевой подход*, лежащий в основе предлагаемой системы обучения, позволяет комплексно подойти к решению проблем, связанных с внедрением авторской модели обучения, организацией взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса [5; 15; 20; 28; 94; 182; 272; 273; 293; 294; 295; 296; 297]. Благодаря этому появляется возможность не только увидеть, как работает авторская система обучения в целом, но и своевременно преодолеть трудности, которые препятствуют достижению заявленных результатов. *Коммуникативно-деятельностный, компетентностный и металингвистический подходы, составляющие основу предлагаемой системы обучения, описаны выше.*

Функционирование авторской системы также обеспечивается *принципами коммуникативной направленности, сознательности и принципами, составляющими базис методики преподавания русского (неродного) языка*. Общие и специфические правила построения педагогического процесса ранее уже были нами изложены. Они определяют порядок организации и содержание деятельности, реализующейся в границах трех взаимосвязанных, тождественных по значимости образовательных направлений, которые, в свою очередь, соотносятся с компонентами, выделяемыми в структуре языкового статуса слепых подростков-билингвов.

Деятельность, реализуемая в рамках первого направления, предусматривает восполнение представлений о реальной действительности у слепых подростков-билингвов. Коррекционно-развивающая работа, являющаяся содержательным ядром, осуществляется последовательно *в ходе двух стадий*.

Первая стадия включает в себя деятельность по активизации уже накопленного обучающимися чувственного опыта. Работа ведется на материале раздела «Язык и общение». При переходе на следующую стадию деятельность по восполнению чувственного опыта продолжается.

*Вторая стадия* предусматривает реализацию трех активных фаз, обеспечивающих формирование представлений, основывающихся на семантизации лингвистических знаний. На программном материале 5-го класса реализуется первая активная фаза, способствующая формированию у слепых подростков-билингвов единичных представлений. В ее границах на денотативном уровне подростками усваиваются отдельные качества, содержащиеся в лексическом значении слова, называющие свойства, признаки предмета.

В это время, как правило, систематизируется изученный в начальной школе материал и происходит подготовительная работа, необходимая для дальнейшего расширения языковедческих знаний. Именно благодаря этому слепые обучающиеся устанавливают многочисленные связи между словами,

родо-видовые отношения, синонимию, антонимию, отношения между лексемами, противопоставленными друг другу и одновременно связанными общими признаками.

Вторая фаза, в границах которой происходит дальнейшее углубление представлений, протекает на понятийном уровне. Обучающиеся приобретают способности отражать в значении слова понятия, обобщать существенные признаки, связывать слова по семантике. Работа основывается на программе 6–7-х классов.

Изучая морфемику и словообразование, лексику, самостоятельные и служебные части речи, синтаксис и культуру речи, подростки не только продолжают пополнять конкретизированными единицами свой словарный запас, но и учатся формулировать соответствующее каждому слову определение. Решаемые ими конкретные коммуникативные задачи становятся наглядной демонстрацией того, что активно используемое в речи слово обрastaет связями с другими лексемами в предложении. Такие связи носят синтагматический характер и определяют валентность слова и его лексическую сочетаемость с другими единицами языка.

В условиях третьей фазы, строящейся на материале 8–9-х классов, при изучении синтаксиса у слепых подростков-билингвов происходит становление обобщенных представлений. Обучающиеся на контекстуальном уровне при решении разнообразных, главным образом практических задач приобретают способность устанавливать зависимость значения слова от контекста. Они учатся использовать единичные представления, лежащие в основе каждой лексемы, для формулировки того понятия, которое в этот момент соответствует заданному контексту, чтобы затем его употребить в конкретной коммуникативной ситуации.

Параллельно с этим реализуется второе направление, обеспечивающее формирование УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у слепых подростков-билингвов. Учебно-методическую базу составляют программа и учебники, содержание которых соответствует цензовому

уровню образования. Предлагаемые упражнения, задания, орфографические и пунктуационные задачи, а также иной стимульный материал предусматривают адаптацию с позиций развивающего и стимулирующего подходов. Контрольно-измерительные материалы (КИМ), предназначенные для выявления сформированности теоретических представлений и практических действий, учитывают специфику обучения слепых подростков-билингвов, их потенциальные возможности, материнские языки и культурные ценности. Особое внимание уделяется этапности изложения учебного материала и его содержанию. В основу учебного курса внедрены компоненты, позволяющие не только осуществить коррекционно-развивающую работу, но и преодолеть трудности, связанные с освоением программного материала. В частности, с 5-го класса в каждом разделе появляются задания и упражнения, ориентированные на реализацию коррекционной работы. Все темы, при изучении которых слепые подростки испытывают серьезные затруднения, получают дополнительное время. Такой порядок позволяет обеспечить и формирование у слепых обучающихся функциональной грамотности, компенсаторных способов действий и выход на дополнительный год обучения [218].

Третье направление включает в себя деятельность, способствующую социальной адаптации слепых подростков-билингвов. Благодаря этому у них происходит становление разделяемой идентичности. Она складывается на основе приобретаемых ими знаний о родной и русской культуре, представлений об изменчивости традиций, осознания первичности общечеловеческих ценностей в сравнении с этническими.

Охарактеризованный блок представляет собой целостную, единую систему, которая не может быть реализованной в случае изолированного функционирования направлений или при отсутствии какого-нибудь из них.

**Новизна авторской системы обучения** обеспечивается иным подходом к перераспределению программного материала и включенными в структуру учебного курса компонентами.

Механизм реализации обозначенной системы представлен в практическом блоке.

Авторская система может найти свое применения во всех образовательных организациях и классах, где обучаются дети-билингвы, имеющие глубокие нарушения зрения. Это обеспечивается логикой ее построения, направленной на создание базы, необходимой для их дальнейшего обучения и развития.

Материнский язык и этническую культуру в ключе авторской системы следует рассматривать с точки зрения вспомогательного инструмента, необходимого для эффективного обучения. В зависимости от родного языка (близкородственного или разносистемного) меняется содержание заданий, учебных задач, проблемных ситуаций и стимульного материала, а структура деятельности, обозначенные направления, диагностический инструментарий и всё то, что обеспечивает ее функционирование, остаются неизменными.

Универсальность авторской системы обучения состоит в том, что она без особых сложностей может реализовываться в смешанном классе. На материале учебного курса всеми слепыми подростками осваиваются компенсаторные способы действий. Складывающаяся у подростков-билингвов социокультурная компетенция способствует их адаптации в регионе пребывания. В то же время монолингвальные слепые подростки на основе дополнительного материала получают предпосылки и для дальнейшего развития собственных представлений, и для формирования толерантного отношения к другим этносам. Более того, и те, и другие обучаемые, знакомясь с особенностями неродных для них языков, расширяют свою языковую картину мира.

Выбор методов и приемов обучения зависит от поставленной цели, программного материала, соотношения материнского языка и языка социализации, уровня языкового развития и сформированности компенсаторных способов действий, возраста обучающихся и класса, способности подростков самостоятельно учиться.



В ходе образовательного процесса свое применение находят как общие методы обучения (*словесные, наглядные, практические, активные и интерактивные*), так и специфические (*прямой, переводной, комбинированный, социально-практический, тренинговые и контрольные*), используемые только при обучении билингвов.

Усвоение учебного материала происходит благодаря реализуемым дидактико-методическим приемам, упорядочивающим действия учителя. Одни из них отвечают различным целям, этапам и методам (применения средств наглядности), другие уточняют, конкретизируют определенные учебные методы (сообщения учителя, выполнение разнообразных упражнений).

В контексте реализуемого процесса предусматривается использование различных учебников, учебных материалов (сборников упражнений, справочников, словарей), изданных по системе Л. Брайля, а также наглядных пособий. Кроме этого, для результативности обучения используются фильмы, аудиозаписи, разнообразные задания, таблицы и схемы, представленные на карточках, а также пособия, позволяющие смоделировать слова, предложения и тексты.

Эффективность системы обучения определяется многоплановой диагностикой слепых подростков-билингвов. Текущая и промежуточные аттестации подразумевают выявление качества учебных действий, формируемых у обучающихся по трем направлениям. Для этого педагогами-словесниками могут применяться как комплексные задания, так и материалы, ориентированные на какую-то одну группу компетенций. Так, уровень представлений определяется при использовании специально адаптированных к особенностям обучающихся методик. Сформированность языковых компетенций устанавливается разноплановыми тестовыми заданиями, разработанными на основе КИМ, применяемых на олимпиадах, основном государственном экзамене (ОГЭ). Характер социокультурной компетенции идентифицируется при использовании стимульных материалов, необходимых для установления уровня знаний по рус-

скому языку и русской культуре. На основе всей совокупности данных происходит определение состояния языкового статуса слепых подростков-билингвов.

Таким образом, представленная концепция, сформулированная на ее основе система обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов предопределили содержание модели обучения.

### 3.2. Модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов

Спроектированная нами модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов эквивалентна процессу, реализуемому в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения. Ею в наиболее простой форме воспроизводятся организационный механизм и содержательное наполнение образовательного процесса, которые позволяют увидеть функционирование содержательного и практического блоков авторской системы, обеспечивающих качественное изменение языкового статуса слепых подростков-билингвов. Графически соотношение авторской системы и спроектированной на ее основе модели обучения представлено на рисунке 2.

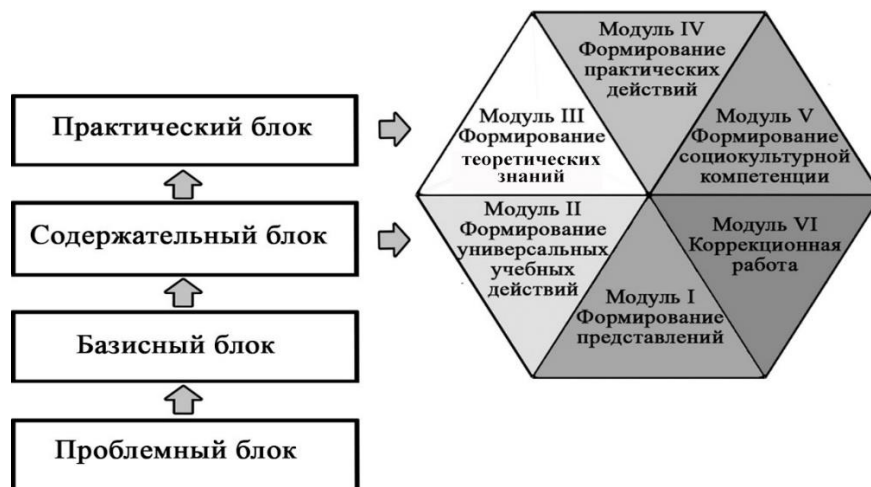


Рис. 2. Графическая схема соотношения авторской системы и спроектированной на ее основе модели обучения

Методологический компонент предлагаемой модели включает в себя, помимо обозначенных выше подходов, дифференцированный и индивидуальный способы обучения. Подобная необходимость объясняется решаемыми на данном этапе задачами.

**Дифференцированный** подход позволяет организовать образовательный процесс с учетом как индивидуальных, так и групповых (психофизических особенностей, склонностей, интересов, способностей, базовых знаний и умений в плоскостях русского и материнского языков) обучающихся. Благодаря этому достигается вариативность темпа изучения материала, дифференциация учебных заданий, интерпретация разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя.

Подобная дифференциация обучающихся по группам осуществляется внутри каждого класса и позволяет выстраивать образовательную деятельность на разных уровнях, при использовании разных методов. Большое преимущество этим группам дает их мобильность, гибкость и подвижность.

Такая уровневая дифференциация позволяет спланировать результаты обучения, которых должны достичь все участники образовательного процесса в независимости от выступающего в качестве ведущего материнского языка. Учителями предъявляются требования, отвечающие уровню развития каждого конкретного обучающегося, а также программам русского (родного и неродного) языков.

Педагогам-словесникам важно изучить особенности обучающихся, а затем уже определить способы и содержание индивидуального подхода к каждому или некоторым из них. Кроме того, подростки также должны участвовать в выборе содержания, форм, методов, уровня обучения в рамках базовой программы.

Фактор билингвизма, рассматриваемый в контексте **индивидуального** подхода, с позиций слепых подростков осмысливается и как препятствие к полноценному освоению программы по русскому языку, и как способ овладения

социальной компетенцией. Данный подход, в свою очередь, позволяет не только акцентировать внимание на особых образовательных потребностях каждого обучаемого, но и предоставляет широкий спектр возможностей для обеспечения успешного обучения в условиях русскоязычной школы. Более того, он позволяет выстроить адаптированный к потребностям и возможностям каждого подростка образовательный маршрут, а также предложить конкретные пути совершенствования реабилитационной работы.

Для оптимизации коррекционно-развивающей работы, реализуемой на уроках русского языка, в структуру образовательного процесса включены разработанные и апробированные ранее нами **стимулирующий и развивающий** подходы [220; 229].

**Стимулирующий** подход предусматривает осуществление совместной деятельности учителя и слепых подростков, в процессе которой оцениваются достижения обучающихся. Как результат обучающиеся приобретают способность осознанно оценивать свою самостоятельную учебную деятельность, стимулируется их мотивация. Развиваются самоконтроль и саморегуляция.

В рамках **развивающего** подхода обучающимся предлагаются конкретные упражнения и задания, которые позволяют закрепить осваиваемый учебный материал, сформировать компенсаторные способы действий, необходимые для дальнейшего освоения языковых умений.

Функционирование коррекционно-развивающего компонента в представленной модели обеспечивают **принципы специальной педагогики** (*коррекционная направленность образования, развитие мышления, языка и коммуникации*). Освоение языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций базируется на **общеметодических принципах** (*экстралингвистическом, системном, историческом, структурно-семантическом, функциональном, межуровневых и внутриуровневых связей, нормативно-стилистическом*).

*Коррекционная направленность образования* ведет к целенаправленному восполнению представлений о реальной действительности слепых подростков как качественной основы для дальнейшего становления вышеобозначенных компетенций.

Осознанному усвоению слепыми подростками-билингвами языкового материала способствует *принцип развития языка, мышления и коммуникации*. В этой ситуации продуктивное мышление формируется на основе усваиваемых лексических значений, грамматических конструкций.

*Экстралингвистический принцип* позволяет, опираясь на конкретный языковой материал, продемонстрировать сходство и различие между единицами языка и реалиями. На материале школьного курса фонетики у обучающихся возникает понимание смыслоразличительных функций фонем. Для этого проводятся наблюдения, предусматривающие применение разнообразных аудиозаписей. При формировании у обучающихся определенных знаний о том или ином слове, словосочетании по возможности демонстрируются обозначаемые этими единицами конкретные предметы, благодаря чему у подростков складываются представления, подкрепленные адекватными знаниями, на основе которых уже и формируются научные суждения о языке, о его назначении в обществе.

Многообразие функций языковых явлений, выполняемых ими в языке и речи, позволяет продемонстрировать *функциональный принцип*. Осмысленное понимание того, что в языке не существует единиц, которые не выполняли бы ни одной функции, достигается на основе предлагаемых обучающимся стимульных материалов. Благодаря этому осмысляются функции фонем, заключающиеся в создании звуковой оболочки слова и в различении смысла лексических единиц; функции слов, являющиеся средством наименования реалий; функции предложений, служащие средством отражения событий. Такая работа имеет постоянный характер и осуществляется при изучении любого языкового материала. Обучающимся сначала демонстрируются функции единиц, затем на практике подтверждается их роль.

Изучению языковых явлений с двух точек зрения способствует применяемый на уроках *структурно-семантический принцип*. Обучающимся демонстрируются структура и строение языковой единицы и её значение. Подобная связь между формой и значением устанавливается при изучении любого языкового явления. Так, в границах главы «Имя существительное» у обучающихся складывается понимание того, что форма предложного падежа имени существительного выражает различное значение (объектное, пространственное) в сочетании со словами, стоящими в том или ином падеже.

Выявить зависимость как между единицами одного уровня, так и между единицами разных уровней позволяет *принцип межуровневых и внутриуровневых связей*. На материале школьного курса фонетики можно увидеть изменения языковых единиц, происходящие под влиянием друг друга (озвончение или оглушение согласных в определенных условиях). При определении прямых связей между лексикой и морфологией в случае образования форм слов устанавливается возможность или невозможность функционирования единиц различных уровней (например, лист в значении «орган растения» – листьев, а в значении «кусоч металла» – листов).

Благодаря подобной работе обеспечивается не только усвоение слепыми подростками-билингвами сути явления, но и предупреждение возникающих у них различных коммуникативных и некоммуникативных ошибок.

Особое место на уроках отводится *нормативно-стилистическому принципу*. На его базе формируется способность осознанно отбирать языковые явления с позиции нормативности и уместности употребления в речи. Для этого обучающимся предлагаются специально подобранные коммуникативные задачи, при решении которых им следует придерживаться определенных требований: ориентироваться на адресата, соблюдать замысел и речевые нормы, учитывать жанровое своеобразие. Благодаря этому слепые подростки овладевают правильной и эмоционально-выразительной речью.

При обучении слепых подростков-билингвов особое внимание необходимо уделять *исторически обусловленным изменениям*, в той или иной мере

сохранившимся в современном литературном языке. Формирование научных взглядов на язык, осознание сущности языковых явлений достигаются при выполнении заданий, ориентированных на работу с дополнительным справочным материалом.

В процессе преподавания русского (неродного) языка особое место отводится **частно-дидактическим принципам**, позволяющим понять сложные закономерности функционирования того или иного языкового явления.

При изучении фонетики значимость приобретают *принципы опоры на слуховое восприятие речи, рассмотрение звука в морфеме, сопоставление звуков и букв*. Формирование умений правильно воспринимать фонемы и верно их характеризовать осуществляется на базе *принципа опоры на слуховое восприятие речи*. Понимание изменений, зависящих от позиции чередования сильных и слабых фонем, достигается на основе формируемых умений *опознавать звуки в морфемах*. На основе *принципа сопоставления звуков и букв* обеспечивается предупреждение смешения звуков и букв обучающимися, что способствует освоению норм орфографии языка социализации.

Изучение материала, представленного в главах «Лексика. Культура речи», «Фразеология» способствует семантизации образовательного процесса. С опорой на *лексико-грамматический принцип* осуществляется сопоставление лексического значения и грамматического значения слова. *Системный принцип* дает возможность рассматривать все элементы лексической парадигмы. Увидеть в достаточном контексте слово в его синтагматических связях возможно, опираясь на *контекстный принцип*. *Лексико-синтаксический принцип* обеспечивает сопоставление слов и словосочетаний.

*Структурно-словообразовательный, лексико-словообразовательный и мотивационный принципы* играют ключевую роль при освоении материала раздела «Морфемика. Словообразование». На базе *структурно-словообразовательного принципа* соотносятся структура лексической единицы и способы ее образования. Второй принцип позволяет сопоставить семантику лексемы и

словообразовательную модель. Установление структуры лексической единицы через ее мотивирование, то есть толкование, обеспечивается *мотивационным принципом*.

*Лексико-грамматический, парадигматический, морфолого-синтаксический принципы* позволяют освоить материал, представленный в разделе «Морфология». Сопоставить семантику конкретной лексической единицы и общее ее смысловое значение как части речи позволяет *лексико-грамматический принцип*. Сравнение косвенной и исходной форм возможно с опорой на *парадигматический принцип*. Выявить сходство и различие членов предложения и частей речи дает возможность *морфолого-синтаксический принцип*.

Осмыслить языковые явления, представленные в главе «Синтаксис и пунктуация», позволяют *принципы, определяющие порядок изложения* данного материала. Особое значение для слепых обучающихся имеет *интонационный принцип*, на основе которого они овладевают умением постановки пунктуационных знаков с опорой на ритмику и мелодику речи. Слепые подростки учатся интонационно оформлять собственные и чужие высказывания, передавать при помощи знаков препинания интонационное оформление высказывания. Способность сопоставлять члены предложения и части речи у слепых подростков складывается при выполнении заданий, построенных с учетом *морфолого-синтаксического принципа*. Реализуемый *смысловый принцип* позволяет сформировать умение обособлять предложение в соответствии с его смысловыми оттенками. Обучающиеся овладевают способностями правильно интерпретировать смысл высказывания, опираясь на стоящие в нем пунктуационные знаки.

Совокупность представленных принципов всех уровней, отвечающих решаемым задачам, является одним из условий эффективности реализуемого образовательного процесса.

*Цель* описываемой модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов состоит в повышении их языкового статуса. Ее достижение предусматривает решение *следующих задач*:



- развитие способностей осознанно использовать собственные сохраненные возможности;
- формирование умений, необходимых для организации самостоятельной учебной деятельности;
- формирование теоретических знаний в области языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций;
- освоение на данной основе практических действий;
- формирование способностей, требуемых для социальной адаптации в регионе пребывания.

В структуру данной модели входят **шесть** интегрированных между собой модулей, реализующихся параллельно в ходе многокомпонентного образовательного процесса. Графически модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов представлена на рисунке 3.

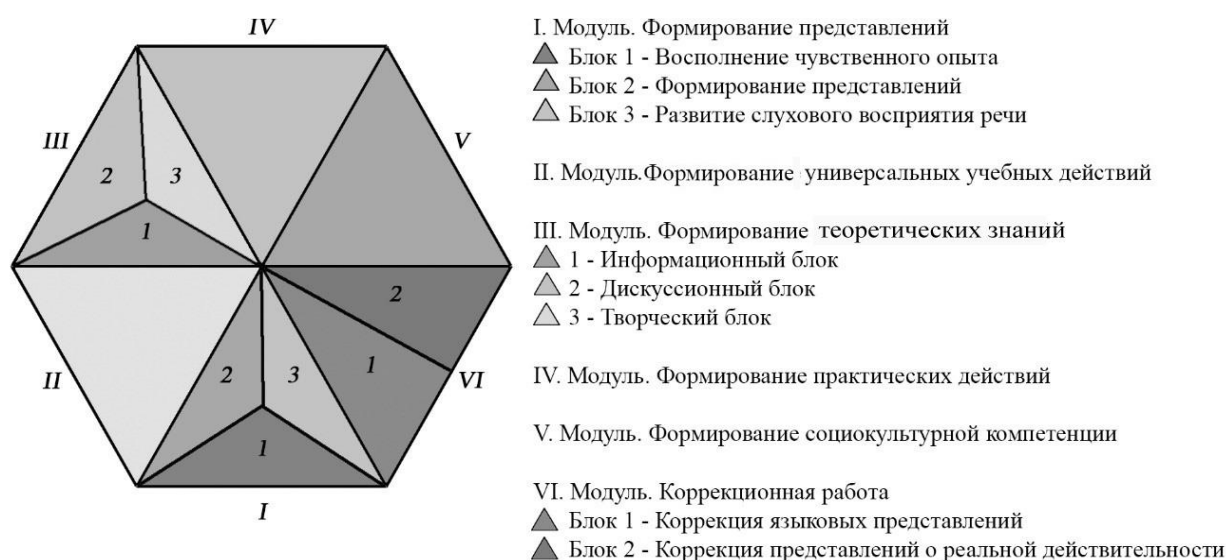


Рис. 3. Модель обучения русскому (неродному) языку  
слепых подростков-билингвов

Из рисунка видно, что взаимодействие структурных компонентов каждого модуля определяется сущностью многокомпонентного образовательного

процесса, **нацеленного на качественное изменение языкового статуса слепых подростков-билингвов**. Осваиваемые данными обучающимися УУД, языковые умения и компенсаторные способы действий не противоречат содержанию программы «Русский язык».

Предлагаемая модель обладает универсальностью. Содержательное наполнение каждого из ее модулей может регулироваться самостоятельно педагогом-словесником. Подобная возможность определяется спектром решаемых задач.

**Первый модуль** является основанием представленной модели и включает в себя три блока, в ходе работы над наполнением которых происходит формирование представлений о реальной действительности. В контексте осуществляемой деятельности у слепых подростков-билингвов складываются оперативный понятийный аппарат, качественный словарный запас, умения правильно употреблять слова в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Решение запланированных задач осуществляется на материале, предназначенном для формирования языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций. Умение осознанно использовать собственные компенсаторные способы действий при организации самостоятельной учебной деятельности у обучающихся развивается и совершенствуется в ходе овладения УУД.

Рассмотрим содержание описываемого модуля. Первый блок обеспечивает восполнение и активизацию уже сложившегося чувственного опыта слепых обучающихся. На основе этого происходит дальнейшее целенаправленное формирование их представлений, появляется возможность избежать формального усвоения абстрактных языковедческих знаний. Для этого используются разноплановые практические упражнения, предусматривающие работу с наглядно-иллюстративным материалом, опору на совершенствующуюся наблюдательность школьников, организацию разнообразных экскурсий. Хорошим подкреплением в аспекте данной деятельности становятся осваиваемые обучающимися регулятивные действия самоконтроля и саморегуляции.

Второй блок обеспечивает непосредственное формирование представлений о реальной действительности у слепых подростков-билингвов. Реализация данной деятельности осуществляется в рамках трех взаимосвязанных активных фаз.

В ходе *первой фазы* педагоги совместно с обучающимися анализируют изучаемые понятия, выясняют оттенки их семантики (устанавливается сходство и различие между синонимическими и антонимическими рядами), интерпретируют многозначность, осмысливают новые термины и слова. Кроме того, обучающимся предлагаются учебные задания, предусматривающие установление парадигматических связей на основе уточнения денотативного и сигнификативного аспектов в значении слов, классификации, категоризации, абстрагирования, подбора синонимов и антонимов. При этом обучающиеся имеют возможность опираться на формируемые у них регулятивные и познавательные действия.

В рамках *второй фазы* обучающиеся, формулируя понятия, учатся соотносить значения слов по общим и частным признакам, обобщать существенные признаки, связи слов по семантике. Подросткам предлагаются разнообразные задания, предусматривающие опору на собственные представления, при формулировке определений конкретных слов, при составлении предложений с данными словами, при дополнении определений недостающими словами, при моделировании понятий по предложенным наборам признаков, при исправлении деформированных простых и сложных предложений с нарушенным порядком слов, при составлении текстов малых форм на основе заданных определений. Для этого необходимо применять действия, обеспечивающие ориентацию в знаково-символическом и предметном планах; умения, позволяющие находить и извлекать информацию из прочитанных или прослушанных текстов.

Далее, в ходе *третьей фазы*, выполняются разнообразные задания и упражнения, основывающиеся на интерпретации и коннотации значений слов

в условиях различных контекстов. К примеру, обучающимся предлагаются наборы слов. Им требуется:

- 1) *выбрать из них лексему, соответствующую заданной коммуникативной задаче;*
- 2) *ориентируясь на неё как на базовую, составить с ней текст, отвечающий определенным условиям.*

Подросткам также предлагаются готовые коммуникативные ситуации. Например, обучающимся необходимо:

- 1) *самостоятельно подобрать недостающие лексические единицы, удовлетворяющие конкретные потребности общения;*
- 2) *включить их в заданный контекст;*
- 3) *обосновать свой выбор.*

В работе также находит свое применение обратный метод, предполагающий анализ готовых текстов. К примеру, подросткам предлагается два или три текста, в которых встречается один предмет или одно явление. Однако каждый из них – это отдельное понятие и находит свое место или применение только в определенной ситуации или при определенных условиях. Например, стол: письменный, обеденный, операционный. Обучающимся необходимо:

- 1) *их назвать;*
- 2) *обосновать свой ответ;*
- 3) *подобрать подобные примеры.*

Базовую основу на данном этапе составляют развиваемые у обучающихся умения находить и извлекать информацию из прослушанного или прочитанного текста, умения ориентироваться в социальной или речевой ситуации и управлять ею.

В условиях третьего блока предусматривается развитие слухового внимания, слуховой памяти слепых подростков-билингвов. Эта деятельность происходит и в ходе восполнения и активизации чувственного опыта, и в рамках формирования представлений. Ее основу составляют складывающиеся у подростков способности, используемые при работе с аудиотекстами. При этом

они опираются на осваиваемые ими регулятивные действия и умения трансформировать знаки в текст и наоборот. Содержательную основу составляют задания, предполагающие целенаправленное применение методов информационного поиска.

Кроме того, методический инструментарий, предназначенный для формирования компенсаторных способов действий у слепых подростков-билингвов, содержит специально для этого разработанные задания и упражнения, основывающиеся на программном материале по русскому языку.

В рамках **второго модуля**, реализация которого ведется параллельно с первым, осуществляется работа по формированию коммуникативных, познавательных и регулятивных действий. Структура деятельности предусматривает соблюдение строгой последовательности в формировании УУД. Вначале у слепых подростков-билингвов развиваются учебно-познавательная мотивация к деятельности, умения формулировать цель, определять средства и способы ее достижения, а также способности сопоставлять полученный результат с запланированным.

Далее слепые подростки-билингвы осваивают методы информационного поиска, читательские умения, способности, позволяющие выполнять логические операции, а также умения распознавать знаки и символы и трансформировать их в текст. Для этого следует целенаправленно создавать постепенно усложняющиеся учебные ситуации, дающие возможность не только отрабатывать новые умения, но и осуществлять их тренинг.

После этого возможно перейти к формированию способностей, необходимых для коррекции собственных работ, развитию навыков самоконтроля и контроля.

Такого подхода в аспекте формирования УУД следует придерживаться и при распределении содержания программы учебного предмета, и при планировании работы на уроке.

В 5–6-х классах у обучающихся формируются элементарные умения.

К примеру, они овладевают способностями находить в текстах образцы заданных высказываний. Затем, в 7–8-х классах, работа усложняется – обучающиеся овладевают способностями по формулировке речевых конструкций в соответствии с предложенным алгоритмом и включением их в текст. В 9-м классе обучающиеся без опоры на алгоритм составляют тексты разных жанров, вычленивают из них необходимую информацию или дополняют их собственными фактами, а также учатся отстаивать свою точку зрения. Далее, в 10-м классе, у подростков формируются способности применять все эти учебные действия в совокупности.

На примере одного урока описанная деятельность может быть представлена в следующем виде. В начале урока актуализируется прошлый опыт обучающихся и активизируется их интерес к предстоящей работе. Подростками уточняется цель деятельности, отбираются способы выполнения заданий. Они учатся отграничивать изученный материал от нового, к освоению которого приступят только на этом уроке. При этом у них формируются познавательная мотивация, интерес к новой деятельности, самоконтроль и саморегуляция.

На этапе освоения новых знаний и первичной их пробы свое применение получают складывающиеся у подростков умения работать с разнообразными источниками информации, осуществлять логические операции, ориентироваться в коммуникативных ситуациях, а также способности трансформировать текст в знаковую форму и наоборот и др.

Дальнейшее совершенствование осваиваемых умений происходит на тренинговом этапе урока, когда обучающиеся приступают к самостоятельной деятельности. На этапе контроля и самоконтроля подростки осваивают способности находить ошибки, вносить необходимые исправления в собственную работу или работы товарищей, сравнивать получившийся результат с заданным. В ходе заключительного этапа урока подростки учатся отвечать на поставленный проблемный вопрос, определять эффективность избранного способа работы и средств достижения цели.

Такой алгоритм может практиковаться на уроках, предусматривающих открытие новых знаний, тренинговых уроках, а также на занятиях по коррекции и самоконтролю и уроках, направленных на повторение усвоенного материала [220; 224; 228; 230; 231; 232; 234; 236; 239; 242; 244; 245; 246; 247].

Содержание **третьего теоретического модуля** предусматривает деятельность, в ходе которой слепые подростки-билингвы осваивают языковедческие сведения, составляющие языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции, а также совершенствуют УУД. При этом каждая из этих компетенций усваивается изолированно, на специально для этого подобранном стимульном материале.

Основу этого модуля составляют информационный, дискуссионный и творческий блоки. В границах этих блоков обучающимся предлагаются постепенно усложняющиеся задания и упражнения, обеспечивающие планомерную отработку умений и навыков в ключе решаемых задач.

Содержание информационного блока предполагает осмысление изучаемого теоретического материала. В частности, у обучающихся формируется понятийный аппарат, теоретические представления из области орфографии и пунктуации, знания об истории русского литературного языка, о научных достижениях русских лингвистов.

При решении лингвистических задач свое применение у подростков находят формируемые у них: познавательный интерес, умения излагать устные и письменные высказывания в произвольной и непроизвольной формах, способности работать с различными информационными источниками, умения конспектировать и строить планы текста.

Содержательную основу данного блока составляют задания и упражнения, условиями которых предусматривается поиск, систематизация информации о русских лингвистах, их работах, составление устных и письменных сообщений, обсуждение и анализ справочного материала и др.

В границах дискуссионного блока происходит дальнейшее осмысление языковой теории, на основе чего у обучающихся формируется языковая картина мира, собственные суждения, способности вести дискуссию, доказывать свою точку зрения. Основу этой деятельности составляют осваиваемые слепыми подростками-билингвами коммуникативные и регулятивные УУД.

В содержательную базу данного блока входят задания и упражнения, условиями которых предусматривается анализ и разбор дискуссионных вопросов, аргументация и обоснование собственной позиции, подбор информации, используемой в качестве доказательства.

Окончательное осмысление теоретических сведений, отработка практических действий осуществляются на материале заданий и упражнений, составляющих творческий блок. В основе этой деятельности лежат формирующиеся способности трансформировать знаки в текст и наоборот. В контексте реализуемой деятельности обучающиеся, используя тексты правил, составляют лингвистические сказки; пишут разнообразные изложения (сжатое, развернутое, с элементами рассуждения), сочинения и другие творческие работы.

Для отработки связанных с освоенными теоретическими сведениями практических действий в структуру представленной модели включен **четвертый модуль**. В его рамках обучающиеся закрепляют умения *опознавать звуки, буквы, части слов, морфемы, части речи, отличать одно явление от другого; делить языковые явления на группы; производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический и синтаксический разборы*. Свое применение также находят освоенные обучающимися навыки *дифференциации речевой действительности и знакового плана*. Для отработки практических действий обучающимся предлагаются тестовые задания, лингвистические задачи, предусматривающие постановку орфограмм, пунктограмм, слов, выполнение разборов языковых явлений и др.

Прочность осваиваемых практических действий обеспечивается многократностью демонстрации способов выполнения той или иной операции, а



также систематическим обращением к имеющемуся адекватному запасу представлений слепых подростков-билингвов, совершенствуемыми у них компенсаторными способами действий и обращением к материнскому языку.

В ходе образовательного процесса постоянное применение находят дидактические материалы, демонстрационная и иллюстративная наглядность, разнообразные инструкции, регулируется темп учебной деятельности.

Приобретенные слепыми подростками-билингвами практические действия обеспечивают полноценное овладение языковыми компетенциями, совершенствование УУД и компенсаторных способов действий.

**Пятый модуль**, включенный в структуру представленной модели, обеспечивает формирование социокультурной компетенции у слепых подростков-билингвов. В контексте осуществляемой деятельности педагогами создаются установки на уважительное отношение и соблюдение прав личности вне зависимости от этнической ее принадлежности. Для этого применяются разнообразные формы работы, предполагающие построение и интерпретацию осмысленного диалога, создание дискуссионной ситуации, сотрудничество при решении разноплановых учебных задач в группах и парах. На уроках моделируются и анализируются отношения, предусматривающие межкультурное взаимодействие. В их основе лежат абстрактные, выдуманные ситуации, отражающие взаимоотношения между членами семьи, коллектива, соседями, друзьями и одноклассниками, возникающие на фоне этнического компонента. В этих же целях находят свое применение сцены, взятые из художественных произведений и кинофильмов, житейских ситуаций, современных межличностных отношений и конфликтов.

**Шестой модуль** включает деятельность, позволяющую сгладить трудности, обнаруживающиеся у слепых подростков-билингвов в ходе изучения неадаптированного языкового материала, а также в процессе коррекционной работы. В его структуру входят два блока.

Первый блок предусматривает дополнительную работу по уточнению вызывающих у подростков затруднения представлений. Основу этого процесса составляют задания на соотнесение, сличение объектов, явлений и понятий. Второй блок включает дополнительную деятельность по устранению имеющихся у обучающихся проблем, связанных с абстрактностью изучаемого ими языка социализации.

Вся работа педагогами с обучающимися проводится во внеурочное время. Для этого используется тот же самый методологический инструментарий, что и на уроках. Однако содержание заданий и набор методов переосмысляются в соответствии с решаемыми задачами.

Функционирование описываемой **модели** обеспечивается совокупностью *словесных, наглядных, практических, активных и интерактивных методов*, а также *методами прямого, переводного, комбинированного и социально-практического обучения языку*, которые на частно-методическом уровне составляют педагогическую технологию.

На основе всей совокупности УУД реализуется многокомпонентный образовательный процесс, предусматривающий *групповую и парную работу* слепых подростков-билингвов. Для целенаправленного формирования компенсаторных способов действий на уроках используется *разнообразные виды наглядности, стимульные задания*, основывающиеся на изучаемом материале. Теоретические сведения приобретаются обучающимися через различные *источники информации, проектную деятельность*. Осознанному освоению материала способствуют сформированные у обучающихся *умения анализировать языковые явления*. Усвоение понятийного аппарата осуществляется на основе *работы с текстами (интерпретация правил, анализ собственных текстов, конспектирование материалов учебника, др.)*. Для закрепления практических умений используются *схематизация материала, моделирование, алгоритмизация, задания, предусматривающие построение таблиц, решение лингвистических задач, создание текстов различных жанров*.

Опора на *прямой метод* предполагает изучение неродной системы вне связи с родным языком обучающихся. Обращение к *переводному методу* предусматривает освоение неродного языка при помощи родного. *Комбинированный метод* объединяет два вышеназванных способа. В частности, применяются приемы и средства, предполагающие создание разговорных ситуаций и бесед, чтение, игры, перевод с одного языка на другой, межъязыковые сравнения. Нашедший свое место *социально-практический метод* предусматривает введение в речь обучающихся языковых форм и конструкций. Это достигается на основе осознания подростками их функций и правил употребления. Для формирования и развития коммуникативных умений используются *тренировочные методы*. Учет и проверку приобретенных навыков обеспечивают *контрольные методы*. Свое применение получают логические приемы общения, основывающиеся на сопоставлении, систематизации, анализе и синтезе изучаемых явлений. В свою очередь, предметные методические приемы подчиняются изучаемому материалу. Как правило, часто используются приемы выделения корней, различения наречий и существительных с предлогами.

Эффективность авторской модели обучения русскому (неродному) языку определяется качественными изменениями языкового статуса слепых подростков-билингвов, предусматривающими переход с одного уровня владения языком социализации на другой, продуктивный уровень.

### **3.3. Описание педагогических условий, необходимых для функционирования модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов**

Функционирование представленной модели обеспечивается *целенаправленно созданной ситуацией, совокупностью способов воздействия и обстоятельств*. К числу таких **педагогических условий** следует отнести:

- учет языкового статуса слепых подростков-билингвов;

- необходимый уровень профессиональных (предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной) компетенций учителей русского языка и литературы;

- наличие методических рекомендаций, позволяющих организовать коррекционно-образовательный процесс для слепых подростков-билингвов в соответствии с требованиями методики русского (неродного) языка.

Внедрение в образовательный процесс образовательных организаций для детей с нарушениями зрения – участников эксперимента модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов обусловило необходимость разработки диагностического инструментария, опирающегося на современные исследования в психологии и тифлопсихологии; КИМ, учитывающих положения методики преподавания русского (неродного) языка; программ повышения квалификации, ориентированных на педагогов-словесников, обучающихся слепых и слабовидящих детей.

Продуктивность образовательного процесса, участниками которого становятся слепые подростки-билингвы, зависит от того, каким образом для них был разработан образовательный маршрут. В его основе должны лежать не только данные, собранные в ходе стартовой диагностики по предмету, демонстрирующие сформированность учебно-языковых умений, но и информация, необходимая для установления языкового статуса обучающихся. Подобный подход индивидуализирует образовательную траекторию, предназначенную билингвальным обучающимся. Благодаря этому обеспечивается удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Процедура сбора **языкового анамнеза** включает в себя несколько этапов. Первоначально педагогом-словесником изучаются документы слепого подростка-билингва и заполняются специально разработанные для этого формы. В первый раздел заносятся данные об образовании родителей, их месте работы и должности, там же указывается национальность взрослых. Во

вторую часть вносятся сведения о том, когда ребенок начал получать комплексную помощь, направленную на коррекцию отклонений, вызванных зрительной патологией.

Следующий шаг предполагает беседу с родителями (законными представителями). Педагог может организовать как совместную встречу с обоими родителями, так и пообщаться с каждым из взрослых индивидуально. В тех случаях, когда родители (законные представители) обучающихся демонстрируют хороший уровень владения русским языком, в качестве альтернативного способа коммуникации возможно использование анкетирования.

*В первую часть* языкового анамнеза учителем вносятся сведения о том, какими языками владеют взрослые. Там же отображается приоритетный язык семьи, степень владения родителями русским языком, указываются сроки пребывания семьи на территории данного региона, роль каждого из родителей в организации семейного быта.

*Во второй раздел* включается информация, позволяющая отследить природу развития слепого подростка-билингва: характеризуются отношение родителей к зрительной патологии ребенка и возможностям его образования, статус незрячего в семье и реализуемая ею модель воспитания.

На завершающем этапе педагог-словесник беседует с подростком. Им дополняется первый раздел карты сведениями о том, в каком возрасте и где именно подросток начал изучать русский язык, какая языковая система им по преимуществу используется при общении в семье, с друзьями, в школе, какими языками он владеет, на каком языке велось обучение в начальной школе, каких итоговых результатов достиг обучающийся на предыдущем уровне образования. Большое внимание следует уделить описанию трудностей, возникающих при переключении ребенка с материнского языка на язык социализации. По результатам диагностики составляется языковой анамнез обучающегося.

**Уровень профессиональных компетенций педагогов-словесников** становится индикатором, позволяющим отследить качество формирующихся

языковых компетенций у слепых подростков-билингвов. Чтобы организовать образовательный процесс, подобрать стимульные материалы, соответствующие решаемым на уроках задачам и возможностям слепых подростков-билингвов, педагогам-словесникам необходимо обладать большим арсеналом профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций. Для преодоления профессиональных дефицитов педагогов нами были разработаны и апробированы в БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии и в ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» отвечающие решаемым в данном исследовании задачам программы повышения квалификации учителей русского языка и литературы.

Согласно принципу преемственности, лежащему в основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, на уровне ООО продолжается планомерная деятельность по формированию у слепых детей академической и жизненной компетенций [205; 206; 264; 265; 266]. Слепые подростки-билингвы так же, как и их сверстники, при освоении общих и частных (предметных) учебных действий опираются на формирующиеся у них УУД. Однако в отличие от тех же зрячих сверстников слепые подростки-билингвы в процессе овладения умениями, необходимыми для построения самостоятельной учебной деятельности, должны осмысленно привлекать собственную систему сохранных анализаторов. Чтобы этот процесс стал результативным, педагогу-словеснику необходимо овладеть определенным набором приемов, подходов, позволяющих активизировать учебно-познавательную деятельность таких обучающихся.

С этой целью нами разработана и апробирована программа повышения квалификации *«Технология формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ на уроках русского языка»* в объеме 36 часов.

*Цель программы:* совершенствование профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы в вопросах формирования УУД у обучающихся с ОВЗ.

В результате освоения представленной программы у педагогов-словесников совершенствуются компетенции, позволяющие им формировать у обучающихся с ОВЗ УУД, мотивацию к обучению, использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения этих обучающихся в образовательный процесс, применять специальные коррекционные приемы обучения.

*Содержание программы* представлено пятью модулями: «Общая характеристика образования обучающихся с ОВЗ», «Информационно-коммуникационные технологии», «Особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ. Специальные условия для получения основного общего образования обучающимися с ОВЗ», «Актуальные проблемы специальной методики русского языка», «Организация и содержание процесса формирования УУД у обучающихся с ОВЗ на уроках русского языка».

Практико-ориентированность программы способствует тому, что учителя русского языка и литературы, работая индивидуально, парами и группами, в условиях образовательного процесса не только отрабатывают разнообразные способы адаптации и модификации лингвистического материала, но и оценивают друг друга. Благодаря этому происходит развитие способностей, необходимых для формирования УУД у обучающихся с ОВЗ.

Представленная программа применима на территории субъектов РФ, где наряду с русским языком функционирует второй государственный (нерусский) язык. Соответственно, освоенные педагогами-словесниками компетенции востребованы и при работе со слепыми подростками-билингвами. Данная программа опубликована на сайте БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии [chrio.sar.ru](http://chrio.sar.ru).

Сформированность коммуникативной компетенции оказывает существенное влияние на успешность дальнейшей социальной адаптации обучающихся с ОВЗ, в частности слепых подростков-билингвов. Кроме того, одной из приоритетных задач реализуемой в РФ концепции преподавания русского

языка и литературы является качественное повышение уровня устной речи обучающихся, в том числе и слепых подростков-билингвов [154; 204].

С этой целью нами была разработана и апробирована программа повышения квалификации «*Методические аспекты подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому собеседованию по русскому языку*», рассчитанная на 18 часов [223; 227]. Данная программа направлена на совершенствование умений, необходимых для:

- объективной оценки знаний обучающихся с ОВЗ на основе модифицируемых КИМ и других методов контроля в соответствии с их реальными учебными возможностями;
- применения специальных подходов и методического инструментария в целях включения в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ.

В *содержательный раздел* предлагаемой программы входят два модуля. В первом модуле подробно рассматриваются механизмы организации и реализации устного собеседования по русскому языку для обучающихся с ОВЗ.

Второй модуль «Особенности формирования навыков устной речи у обучающихся с ОВЗ» предусматривает 14-часовую индивидуальную, парную, а также групповую работу педагогов-словесников. Первоначально педагоги-словесники знакомятся с некоторыми специфическими чертами устной речи, которые в той или иной степени все-таки обнаруживаются у каждой из категорий обучающихся, в том числе и у билингвов. Значительное внимание уделяется умениям обучающихся выразительно читать, пересказывать текст, а также вести продуктивный диалог.

Ключевые позиции в представленной программе занимают тематические блоки, раскрывающие организационно-содержательные аспекты формирования представлений у обучающихся с ОВЗ. В оперативный аппарат педагогов-словесников водятся понятия «чувственный опыт» и «представление». В ходе занятий анализируются механизмы становления представлений у этих обучающихся, факторы, обуславливающие дефицитарность образов разной модальности.



Особую ценность несет работа, направленная на развитие у педагогов-словесников способностей восполнять представления обучающихся с ОВЗ с опорой на изучаемый языковой материал. В частности, на занятиях развиваются *компетенции, позволяющие* учителям русского языка и литературы самостоятельно *адаптировать и использовать специальные подходы для развития сохранных возможностей таких обучающихся*. На практике в индивидуальной и парной формах педагогами отрабатываются способы демонстрации разнообразной наглядности, соответствующей изучаемому языковому материалу; приемы пополнения активного словарного запаса обучающихся, а также подходы по адаптации лингвистических текстов, обеспечивающих восполнение представлений о реальной действительности. После чего педагоги-словесники переходят непосредственно к освоению способов адаптации заданий КИМ итогового собеседования. В основе подобных подходов лежит учет реальных особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Представленная программа востребована в субъектах федерации РФ, в которых помимо русского языка функционирует другой государственный язык. Освоенные педагогами приемы и способы трансляции наглядного материала, учебных задач найдут свое применение в работе со слепыми подростками-билингвами.

Эффективность образовательного процесса определяется также подготовленностью педагога к построению продуктивного взаимодействия со слепыми подростками-билингвами.

Под плодотворным сотрудничеством педагога и обучающихся на уроках русского языка следует понимать не только умение выстраивать продуктивный диалог, соблюдать правила взаимодействия со слепыми подростками, но и способность вступать в письменную коммуникацию с применением альтернативного языка. В качестве такого средства общения в нашем случае выступает рельефно-точечная система Л. Брайля.

К сожалению, практика показывает, что многие педагоги, обучающие слепых детей, не только не владеют элементарными нормами взаимодействия

с данной категорией обучающихся, но и пренебрегают системой Л. Брайля. Необоснованный отказ от традиционной формы письменной коммуникации приводит к низкому уровню функциональной грамотности подростков рассматриваемой категории.

Подобное положение дел обусловило необходимость разработки и апробации программы повышения квалификации педагогических работников *«Формирование коммуникативной компетенции взаимодействия с лицами с сенсорными нарушениями»*, рассчитанной на 18 часов.

*Цель программы:* совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников в вопросах коммуникации с лицами с сенсорными нарушениями.

*Планируемые результаты* освоения программы повышения квалификации обеспечивают усвоение ряда профессиональных компетенций, среди которых умения, призванные:

- формировать толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде;
- оказывать адресную помощь обучающимся;
- способствовать общению с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;
- формировать профессиональную установку на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, а также национальности.

*Содержание программы* включает в себя три модуля: «Организация взаимодействия с детьми, имеющими нарушения слуха», «Организация взаимодействия с детьми, имеющими нарушения зрения», «Особенности коммуникации со слепоглухими детьми и взрослыми».

В контексте данного исследования особой значимостью обладает второй модуль. На занятиях педагоги-словесники актуализируют и восполняют знания в области применения основных средств коммуникации со слепыми, в

частности билингвами. Педагогами отрабатываются правила коммуникации с данными детьми, способы сопровождения обучающихся с нарушениями зрения, умения, требуемые для взаимодействия с лицами, имеющими нарушения зрения. Значительное время отводится рельефно-точечному письму, рассматриваемому с позиций одного из средств коммуникации со слепыми обучающимися. С педагогами-словесниками детально анализируются основные правила письма и чтения по системе Л. Брайля. Особое внимание уделяется изменениям, произошедшим за последние годы в способах унификации ряда символов. Кроме того, на практике происходит отработка умений читать и писать рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля. Данная программа опубликована на сайте БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии [chrio.sar.ru](http://chrio.sar.ru).

Как показывает практика, сегодня все еще актуальна проблема организации и реализации коррекционно-направленного образовательного процесса, осуществляемого в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения. Потребность в формировании понимания сущности и специфики организации коррекционной работы в структуре образовательной деятельности обусловила необходимость в разработке и апробации программы повышения квалификации *«Реализация коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения на уроках в основной школе»* в объеме 36 часов.

*Цель программы* состоит в совершенствовании профессиональных компетенций педагогов в области реализации коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения на уроках в основной школе. Практико-ориентированная программа направлена на совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области:

- применения образовательных технологий, необходимых для формирования УУД и компенсаторных способов действий обучающихся с нарушениями зрения;

- конструирования технологической карты урока, предполагающего использование образовательных технологий для формирования УУД и компенсаторных способов действий;
- применения приемов по изложению и перераспределению программного материала с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями зрения;
- построения стратегии изложения учебного материала с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями зрения;
- использования натуральной, рельефно-графической наглядности;
- построения стратегии работы с натуральной, рельефно-графической наглядностью;
- применения приемов адаптации учебных материалов и КИМ;
- конструирования стратегии адаптации учебных материалов и КИМ.

В данной программе особое место отводится организации коррекционной работы со слепыми подростками-билингвами. В частности, впервые в аспекте тифлопедагогики интерпретируется понятие «билингвизм»; раскрывается механизм формирования чувственного опыта и представлений слепых подростков-билингвов; определяются особенности понимания слепыми детьми устной и письменной речи; конкретизируются способы изложения учебного материала. Данная программа представлена на сайте ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» [mgru.ru](http://mgru.ru).

Освоенные педагогами-словесниками профессиональные компетенции составляют необходимый минимум, позволяющий организовать образовательный процесс для слепых подростков-билингвов. Однако этого недостаточно.

Для обеспечения результативности образовательного процесса возникает необходимость в методических рекомендациях, учитывающих положения современной лингводидактики и тифлопедагогики. С этой целью нами

были подготовлены **учебно-методические издания**: *«Методический практикум по формированию лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка»*, *«Современные технологии преподавания русского языка слепым обучающимся»* [207].

Данные издания призваны оказать методическую помощь педагогам-словесникам, работающим со слепыми подростками, в частности билингвами. В изданиях подробно рассмотрены методические аспекты преподавания русского языка слепым обучающимся. Дан детальный анализ современных учебников русского языка, которые могут быть использованы при обучении слепых обучающихся, обозначены их сильные и слабые стороны. Большое внимание уделяется особенностям преподавания каждого из разделов учебного предмета «Русский язык».

Особую ценность представляет материал, отражающий специфику преподавания русского языка слепым обучающимся в условиях реализации компетентностного подхода. Издания содержат задания и упражнения, обеспечивающие становление компенсаторных способов действий у слепых подростков, их активное привлечение к решению лингвистических задач. Предлагаемые нами методические приемы, формы и средства обучения обоснованы личным педагогическим опытом.

Весь материал, представленный в пособиях, систематизирован, изложен максимально просто и четко. Применяемая терминология соответствует педагогическому тезаурусу школьной лингводидактики и тифлопедагогики.

Таким образом, представленная совокупность педагогических условий, направленная на обеспечение функционирования модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, реализуется только комплексно. Отсутствие какого-либо из названных компонентов приводит к снижению эффективности образовательного процесса, организованного в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения. Это, в свою очередь, сказывается не только на успеваемости слепых подростков-билингвов, но и на успешности их дальнейшей социализации.

**Выводы по главе:**

1. Концепция обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов предусматривает построение и реализацию системы обучения языку на основе положений системного, функционально-целевого, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, металингвистического подходов, коммуникативного и контрастивного принципов, а также ключевых позиций школьной лингводидактики, методологических основ тифлологии. Теоретико-методологические положения концепции, направленные на развитие функциональной грамотности и социальную адаптацию, обеспечивают решение задач по формированию способностей привлекать собственные адекватные представления о реальной действительности, умений использовать слуховое восприятие речи.

2. В структуру авторской системы обучения русскому (неродному) языку входят проблемный, базисный, содержательный и практический блоки, выполняющие конкретную функцию, обеспечивая достижение заявленных результатов.

3. Модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, отображающий структуру предлагаемой системы обучения, содержит шесть взаимосвязанных модулей, предусматривающих восполнение и коррекцию представлений о реальной действительности данных подростков; формирование способностей, необходимых обучающимся для организации самостоятельной учебной деятельности; освоение теоретических сведений о языке; отработку на практике языковых умений; формирование социокультурной компетенции; нивелирование трудностей, возникших в процессе освоения языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций и компенсаторных способов действий.

4. Функционирование представленной модели возможно при наличии определенных педагогических условий: учет языкового статуса слепых подростков-билингвов; необходимый уровень профессиональных (предмет-

ной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной) компетенций учителей русского языка и литературы; наличие методического инструментария, позволяющего организовать коррекционно-образовательный процесс для слепых подростков-билингвов в соответствии с требованиями методики русского (неродного) языка.

## **ГЛАВА 4. ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОГО СТАТУСА СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ-БИЛИНГВОВ**

**Цель** данного этапа исследования, реализованного в 2020 году, заключалась в установлении состояния языкового статуса слепых подростков-билингвов, монолингвов и их зрячих сверстников.

Для достижения обозначенной цели требовалось решить следующие **задачи**:

1. Разработать и адаптировать диагностический инструментарий.
2. Определить качество представлений о реальной действительности, слухового восприятия речи (слухового внимания, слуховой памяти) у слепых подростков билингвов и монолингвов.
3. Установить характер сформированности УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у всех испытуемых.
4. Дать оценку педагогическим условиям, создаваемым для слепых подростков-билингвов.

### **4.1. Обоснование и описание экспериментальной работы**

Данное исследование – первое в своем роде, организованное на территории РФ. Реализованная экспериментальная работа позволила получить объективные сведения, раскрывающие особенности развития слепых подростков-билингвов, установить трудности, возникающие у них при изучении русского (неродного) языка, оценить адекватность созданных для их обучения и развития условий.

Согласно имеющимся данным, активное становление этнической идентичности у детей без нарушений зрения происходит с 8 до 14 лет (С. И. Баляев, Е. П. Белинская, Б. А. Вяткин, А. Э. Катвалян, С. Н. Костромина, М. М. Ми-



шина, Г. М. Мурсалыева, С. Н. Никишов, Ж. Пиаже, И. А. Снежкова, Т. Г. Стефаненко, В. Ю. Хотинец и др.) [143; 213]. Под воздействием слепоты развитие детей замедляется и протекает дольше по времени. Это, безусловно, отражается и на сроках становления их этнической идентичности. В конце младшего школьного возраста у них проявляется неосознанный интерес к собственной национальности, родному языку. В возрасте 11–12 лет у слепых подростков-билингвов, так же как и у их зрячих сверстников десяти лет, начинает складываться этническая самоидентификация. В связи с этим к исследованию было привлечено 53 слепорожденных обучающихся в возрасте 11–12 лет с сохраненным интеллектом (слепые билингвальные и монолингвальные подростки).

Охарактеризуем **состав испытуемых**. Среди них:

- 5 человек являлись тотально слепыми, острота центрального зрения которых равнялась 0;
- 10 обучающихся имели только светоощущение;
- 38 испытуемых составляли группу слепых с остаточным зрением, острота центрального зрения которых с коррекционными очками варьировала в пределах 0,005–0,04.

В эксперименте также было задействовано 57 зрячих сверстников. Слепые подростки-билингвы являлись носителями башкирского, чувашского и татарского языков, относящихся к тюркской семье кыпчакской и болгарской групп. Зрячие билингвальные подростки были выходцами из той же языковой семьи болгарской группы.

В экспериментальную группу (ЭГ) вошло 33 слепых подростка-билингва. В частности:

- 3 обучающихся 5-го класса и 2 обучающихся 6-го класса БОУ «Чувашская республиканская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»;
- 5 обучающихся 5-го класса и 6 обучающихся 6-го класса ГБОУ «Уфимская коррекционная школа-интернат № 28 для слепых и слабовидящих обучающихся»;

- **4** обучающихся 5-го класса и **2** обучающихся 6-го класса ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ»;
- **2** обучающихся 5-го класса и **6** обучающихся 6-го класса ГБОУ «Набережночелнинская школа № 75 для детей с ОВЗ»;
- **3** обучающихся 5-го класса ГБОУ «Лаишевская школа-интернат для детей с ОВЗ».

**Контрольную группу (КГ)** составили **10** слепых монолингвальных подростков, обучающихся в 5-м классе, и **10** монолингвальных обучающихся 6-го класса ГКОУ СО «Верхнепышминская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат им. С. А. Мартиросяна».

В **контрольно-сравнительную группу 1 (КСГ 1)** вошло **29** зрячих монолингвальных подростков, обучающихся в 5-м классе МБОУ «СОШ № 53» г. Чебоксары Чувашской Республики.

**Контрольно-сравнительная группа 2 (КСГ 2)** включала **28** зрячих билингвальных подростков, обучающихся в 6-м классе МБОУ «СОШ № 53» г. Чебоксары Чувашской Республики.

Наличие показателей зрячих сверстников позволяло объективно оценить продуктивность образовательного процесса, реализуемого в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения, выстроенного на базе варианта 3.2 АООП ООО слепых обучающихся. Содержанием программы предусматривается формирование метапредметных результатов, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у слепых обучающихся.

К исследованию были также привлечены **10 педагогов-словесников** образовательных организаций для детей с нарушениями зрения, прошедших профессиональную переподготовку по дефектологическому профилю; **33 родителя** слепых подростков-билингвов.

Объективность оценки результатов предполагала учет возраста обследуемых, их успеваемость по русскому языку, характера и степени выраженности зрительного дефекта, времени, затраченного на работу.

**Экспериментальная работа**, осуществленная в начале учебного года, позволяла скорректировать содержание последующей деятельности, заложенной в основу модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

**Процедура обследования** осуществлялась в границах **трех направлений** в соответствии с выделенными нами компонентами, влияющими на состояние языкового статуса слепых подростков-билингвов. Деятельность, реализованная в условиях **первого направления**, позволяла выявить качество представлений о реальной действительности слепых подростков билингвов и монолингвов, состояние их слухового восприятия речи. **Второе направление** включало деятельность, направленную на выявления состояния сформированности УУД и языковых умений у слепых и зрячих обследуемых. В условиях **третьего направления** устанавливалось наличие в образовательных организациях педагогических условий, необходимых для обучения слепых подростков-билингвов.

Разработанный и адаптированный нами **диагностический инструментарий** не противоречит концепции диагностических замеров для детей билингвов и инофонов, предложенной Е. А. Хамраевой [327]. Методики и тестовые задания, использованные в ходе обследования, предусматривали перенос сложившихся языковых умений на материнском языке в плоскость языка социализации. Благодаря этому устанавливался уровень сформированности коммуникативной и когнитивной сферы у слепых подростков-билингвов. Описываемый **диагностический инструментарий** включал:

- методику «Объясни слово», содержащую элементы методики «Предметная классификация», адаптированной С. Я. Рубинштейн;
- методику «Узнай, что это?», содержащую компоненты классической методики аудирования;
- шкалу выраженности учебно-познавательного интереса, предложенную Г. Ю. Ксензовой;

- пробу на внимание, разработанную П. Я. Гальпериным и С. Л. Кабыльницкой;
- пробу на определение количества слов в предложении, созданную С. Н. Карповой;
- тестовые задания, составленные на основе материалов ОГЭ, а также типичных заданий Всероссийской олимпиады школьников (ВСОШ) по русскому языку;
- диагностические материалы, содержащие тестовые задания и ситуативные задачи, позволяющие оценить уровень профессиональных (психолого-педагогической, методической, предметной и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников, работающих со слепыми обучающимися.

Использование **эмпирических методов** продиктовано необходимостью сбора языкового анамнеза слепых подростков-билингвов, а также потребностью в объективных данных, отражающих степень востребованности адаптированного к особенностям этих обучающихся методического инструментария. В рамках обследования был осуществлен анализ методической и нормативной документации образовательной организации, продуктов учебной деятельности обучающихся, а также было проведено анкетирование участников образовательного процесса.

Все применявшиеся в ходе исследования **бланки с тестовыми заданиями**, предназначенные для слепых испытуемых, были отпечатаны рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля. Кроме того, материалы методик, предусматривавших выполнение двух серий заданий, дублировались на материнском языке.

#### **4.2. Изучение состояния сформированности компенсаторных способов действий у слепых подростков**

Монолингвальные и билингвальные обучающиеся без нарушений зре-

ния осваивают абстрактный языковой материал с опорой на сформировавшиеся к подростковому возрасту собственные зрительное восприятие и представления о реальной действительности, которые складываются у них произвольно. У слепых обучающихся даже в этом возрасте наблюдаются некоторые особенности, влияющие на качество протекания познавательных процессов. Глубоко нарушенное или отсутствующее зрение сказывается на устойчивости внимания, объеме и прочности запоминаемого материала, полноте зрительных, слуховых и осязательных образов. Можно предположить, что у слепых подростков-билингвов на характере формирующихся компенсаторных способах действий, кроме этого, существенно отражается способность осознанно переключаться с материнского языка на язык социализации. При этом механизм формирования чувственного опыта и представлений о предметах, наполняющих реальную действительность, развития слухового восприятия у этих обучающихся функционирует так же, как и у слепых монолингвальных подростков. Однако способность интерпретировать смысл услышанного или прочитанного и соотносить данную информацию с опытом, накопленным в плоскости системы материнского языка, вносит определенную специфику в процесс формирования компенсаторных способов действий. От качества последних будет напрямую зависеть характер лингвистической, языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций слепых подростков-билингвов. Для подтверждения правомерности собственных предположений нами было организовано и осуществлено обследование слепых монолингвальных и билингвальных подростков.

**Цель эксперимента** заключалась в определении состояния компенсаторных способов действий, лежащих в основании языкового статуса слепых подростков.

Для достижения поставленной цели были решены следующие **задачи**:

1. Разработан и адаптирован к особенностям слепых подростков диагностический инструментарий.

2. Изучено состояние представлений о предметах, явлениях и отвлеченных понятиях, наполняющих реальную действительность.

3. Определено качество слухового восприятия речи (слухового внимания, слуховой памяти и фонематического слуха).

4. Выявлена способность слепых подростков-билингвов соотносить понятия и образы, сложившиеся на основе знаковой системы материнского языка, с понятиями и образами, базирующимися на знаковой системе языка социализации.

5. Проанализированы и систематизированы полученные результаты.

В обследовании были задействованы только слепые монолингвальные и билингвальные подростки ЭГ И КГ. Экспериментальная работа была организована во внеурочное время в часы, отводимые на коррекционно-развивающие занятия. Процедура реализовывалась в форме письменного фронтального опроса. Исследование состояло из двух этапов.

На **первом этапе** определялось состояние сформированности представлений у слепых подростков-билингвов и их монолингвальных сверстников. Обследование предусматривало использование двух серий заданий. Эксперимент строился согласно модифицированной нами методике «Объясни слово». Ее основу составила методика «четвертый лишний», адаптированная С. Я. Рубинштейн [271].

**Цель** эксперимента состояла в выявлении способностей слепых обучающихся воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова.

В ходе обследования обучающимся предлагалось 15 карточек, на каждой из которых помещались цветной рельефный рисунок и называющее его слово. На работу с одной карточкой отводилось 2 минуты.

Карточки обучающимся предъявлялись в последовательности, предусматривавшей постепенное усложнение слов:

1. Первые пять карточек содержали названия наиболее знакомых, постоянно встречающихся обучающимся предметов.

2. На других пяти – размещались рисунки и слова, отображавшие предметы, с которыми обучающиеся сталкивались реже, а также малодоступные для тактильного восприятия предметы.

3. На остальных – помещались названия явлений и состояний.

Обследуемым следовало:

1) к каждому предмету, явлению и состоянию письменно подобрать по пять слов, называющих их существенные признаки;

2) с каждым составить по одному простому предложению;

3) разложить карточки попарно;

4) найти лишнюю карточку.

Слова для карточек:

1. *Телега, яблоко, банан, грузовик, кошка.*

2. *Лужа, гора, река, звезда, холм.*

3. *Ураган, торнадо, печаль, предательство, веселье.*

**Процедура оценивания** основывалась на следующих критериях:

1. Определение существенных признаков предметов или явлений. Каждая карточка оценивалась индивидуально. Затем все результаты суммировались, в частности:

1 балл – слово, называющее то или иное качество, подобрано верно.

В итоге:

– 5 баллов – все признаки названы верно;

– 4 балла – названо верно четыре признака;

– 3 балла – обозначено три существенных качества;

– 2 балла – указано два признака;

– 1 балл – отмечен только один признак.

Неверный ответ оценивался в 0 баллов.

2. Содержательность предложения:

– в 1 балл оценивалось каждое предложение, наиболее полно раскрывающее, характеризующее предмет, явление и состояние хотя бы с одной стороны;

– не оценивалось высказывание, содержащее лишь формальные или не относящиеся к данному слову характеристики.

### 3. Распределение предложенных лексем по парам (что к чему подходит):

– в 1 балл оценивалась каждая верно составленная пара;  
– не оценивалась пара, подобранная по формальным признакам или составленная неверно.

### 4. Определение лишнего слова:

– в 1 балл оценивалась каждое верно определенное слово;  
– не оценивалось неверно определенное слово.

Результаты по каждой карточке суммировались, затем выводилась общая сумма.

Все ответы испытуемых сводились к **трем уровням** (низкому, высокому, среднему):

**1. К высокому уровню** представлений можно было отнести ответы тех испытуемых, кому удалось:

1) верно обозначить все главные признаки от 5 слов из первой серии, 4 карточек из второй группы и 3 лексем для третьей серии; количественные показатели, которых могли достичь обучающиеся, варьировали от 60 до 75 баллов;

2) составить предложения, полно характеризующие слова хотя бы с одной стороны от 10 лексем. В количественном отношении обучающимся следовало достичь 10–15 баллов;

3) правильно подобрать 5–6 пар карточек, набрав 5–6 баллов;

4) верно установить лишнее слово – максимальное количество баллов – 3.

**2. Средний уровень представлений** наблюдался у испытуемых, сумевших:



1) верно обозначить все главные признаки от 3 до 4 слов из первой серии карточек, 3 карточек из второй группы и 2 лексем для остальных карточек; количественные показатели обучающихся могли варьировать от 40–59 баллов;

2) подобрать предложения, полно характеризующие слова хотя бы с одной стороны от 5 до 10 лексем; в количественном отношении обучающимся необходимо было достичь 5–9 баллов;

3) правильно подобрать 4 пары карточек, набрав от 3 до 4 баллов;

4) верно установить лишнее слово; максимальное количество баллов – 2.

**3. Низкий уровень представлений** обнаруживался у испытуемых, сумевших:

1) верно обозначить все главные признаки для 2 слов из первой серии карточек, 1 карточки из второй группы и 1 лексемы из числа остальных карточек; количественные показатели обучающихся составляли от 1 до 39 баллов;

2) составить предложения, полно характеризующие слова хотя бы с одной стороны для 2–4 лексем; в количественном отношении обучающимся необходимо было набрать 1–4 балла;

3) правильно подобрать до 3 пар карточек, набрав 2 балла;

4) лишнее слово не установлено.

*Ответы обследуемых, представленные в тексте работы, приведены без изменения.*

Результаты, демонстрирующие способность определять существенные признаки предметов или явлений обучающимися ЭГ, КГ, отражены на рисунке 4.

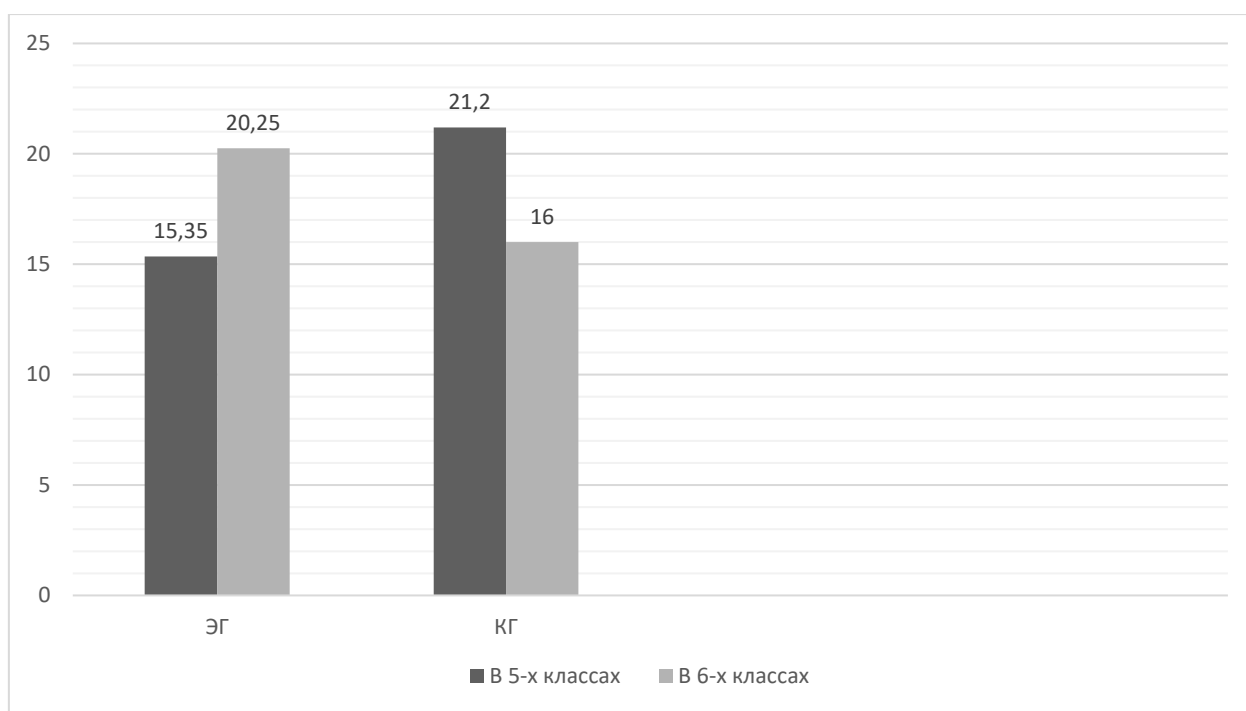


Рис. 4. Способность определять существенные признаки предметов или явлений обучающимися ЭГ, КГ

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что среди испытуемых ЭГ и КГ никто не сумел достичь высокого уровня при выполнении первого задания первой серии. Как слепым монолингвальным, так и слепым билингвальным обследуемым не удалось верно обозначить все главные признаки, характерные предметам и явлениям, наполняющим окружающую действительность. Их количественные показатели были значительно ниже 60 баллов. Средний уровень представлений наблюдался только у одного испытуемого 6-го класса ЭГ, сумевшего дать наиболее полные качественные характеристики часто встречающимся вещам. У остальных испытуемых обнаружился низкий уровень представлений («Река – быстроногая» – 6-й класс КГ; «Телега – большая» – 5-й класс ЭГ).

Результаты, демонстрирующие способность отражать в собственном высказывании качественные признаки предметов обучающимися ЭГ, КГ, отражены на рисунке 5.

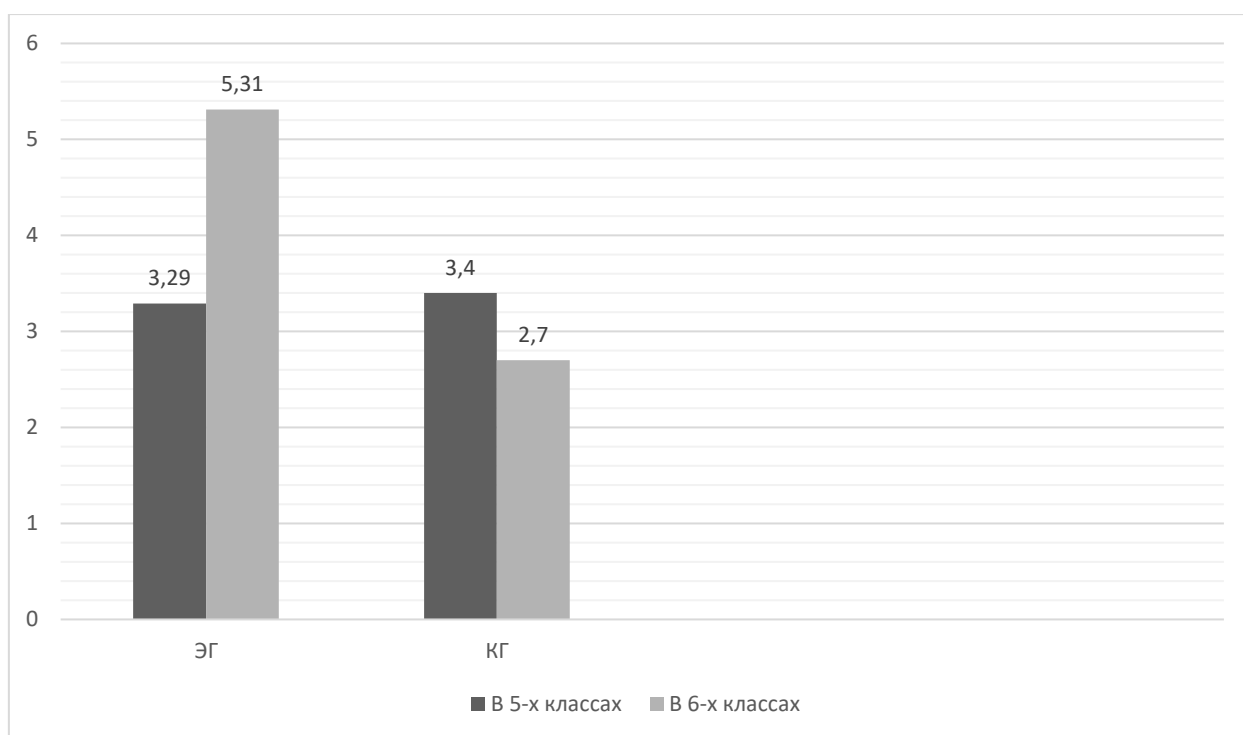


Рис. 5. Способность отражать в собственном высказывании качественные признаки предметов обучающимися ЭГ, КГ

Результаты, приведенные на рисунке, свидетельствуют о том, что обследуемые из ЭГ и КГ не сумели достичь высокого уровня при выполнении второго задания. Им не удалось составить предложения из 10–15 лексем, полно характеризующие слова хотя бы с одной стороны. Достаточное число испытуемых сумели достичь среднего уровня, отразив в собственных высказываниях хотя бы один качественный признак предмета (*«Широкая телега ехала по дороге»* – 5-й класс КГ; *«На своем грузовичке ГАЗ-45 дедушка возит сено»* – 5-й класс ЭГ). Остальные обследуемые продемонстрировали невысокую способность отражать в собственном высказывании качественные признаки предметов (*«Страшное тарнадо надхватило нас»* – 6-й класс КГ; *«Стояла гора и нет горы»* – 5-й класс ЭГ).

Результаты, демонстрирующие способность определять, что к чему подходит, обучающимися ЭГ, КГ, отражены на рисунке 6.

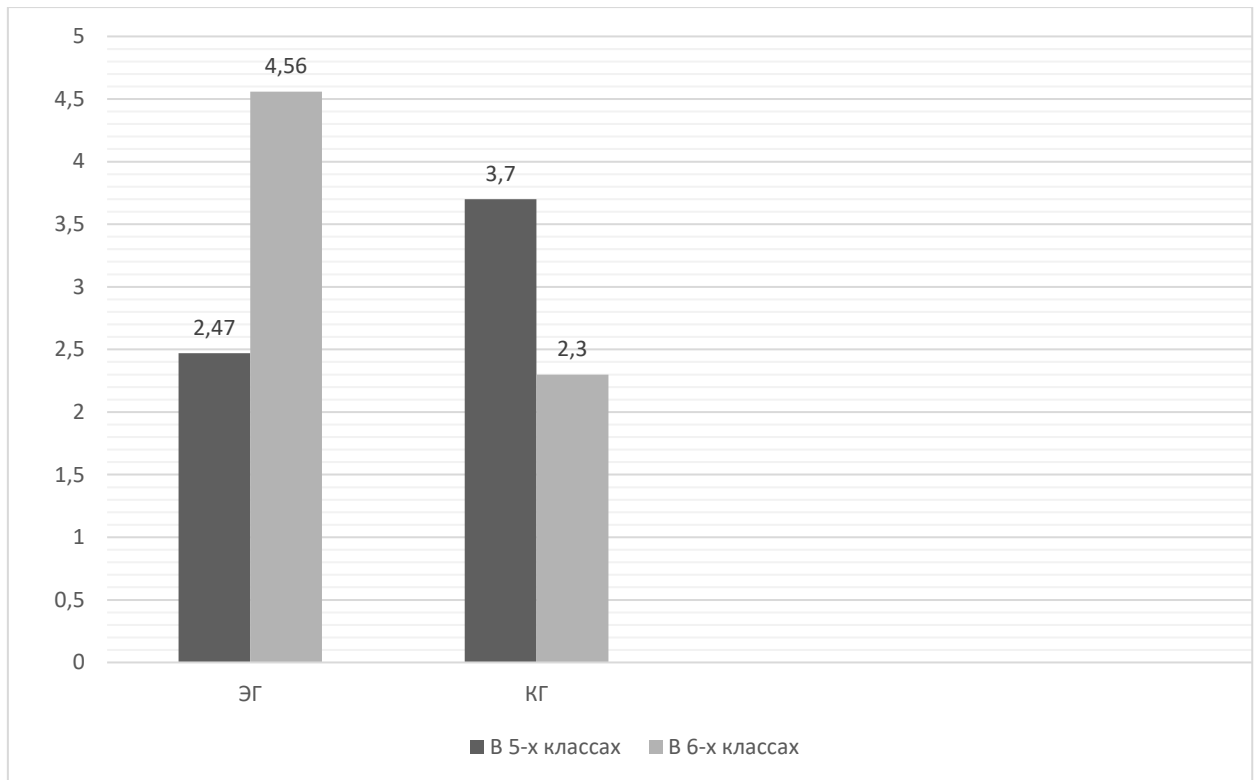


Рис. 6. Способность определять, что к чему подходит, обучающимися ЭГ, КГ

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что обследуемые из ЭГ и КГ с третьим заданием справились гораздо лучше. Многие из них сумели достичь высокого уровня. Им удалось верно подобрать 5–6 пар карточек. Чуть меньше испытуемых из ЭГ и КГ смогли правильно подобрать 4 пары карточек. Остальные обследуемые верно подобрали до 3 пар карточек.

Результаты, демонстрирующие способность определять лишнее слово обучающимися ЭГ, КГ, отражены на рисунке 7.

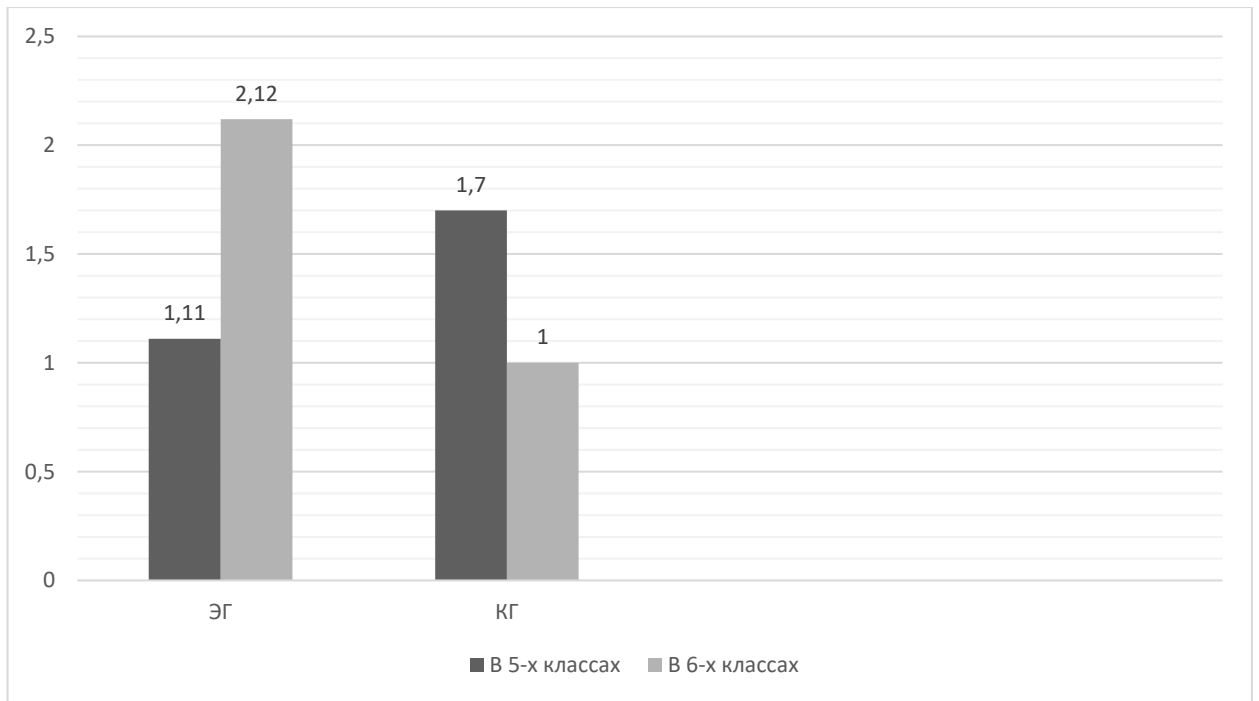


Рис. 7. Способность определять лишнее слово обучающимися ЭГ, КГ

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что задание 4 особых сложностей у слепых обследуемых не вызвало. Многие среди них сумели достичь высокого уровня, верно установив лишнее слово. Чуть меньшее число испытуемых достигли среднего уровня. Также были и те, кто не сумел установить ни одного лишнего слова. Задания, предложенные обследуемым на этом этапе, представлены в приложении.

Спецификой эксперимента предусматривалась необходимость повторной реализации данной методики для билингвальных слепых подростков.

**Цель эксперимента** состояла в выявлении способностей слепых, обучающихся воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему родного (материнского) языка.

Для второй серии использовались карточки с теми же словами. Однако лексемы были переведены на родные (башкирский, татарский и чувашский) языки. Всю работу обучающиеся выполняли на материнских языках.

**Процедура оценивания** основывалась на тех же самых критериях, которые использовались для заданий первой серии. Разрыв между ответами, данными на русском и родных языках, являлся показателем уровня представлений обучающихся. В частности:

1. **Высокие показатели** свидетельствовали о серьезном разрыве между понятиями и образами, сложившимися на основе знаковой системы материнского языка, и понятиями, образами, базирующимися на знаковой системе языка социализации.
2. **Средние показатели** свидетельствовали об относительном балансе между понятиями и образами двух языковых систем.
3. **Низкий уровень** являлся показателем хорошей способности слепых подростков-билингвов соотносить понятия и образы, сложившиеся на основе знаковой системы материнского языка, с понятиями и образами, базирующимися на знаковой системе языка социализации. Это позволяло говорить о том, что в основе семантики, наполняющей слова и выражения двух языковых систем, лежат общие представления. Это, в свою очередь, согласуется с воззрениями современной психолингвистики.

Согласно полученным нами результатам ни один обследуемый из всего числа испытуемых ЭГ при выполнении первого задания второй серии не сумел продемонстрировать высокого уровня представлений. В свою очередь, двое обследуемых 6-го класса ЭГ сумели составить предложения, полно характеризующие слово хотя бы с одной стороны. Правильно подобрать 5–6 пар карточек удалось 9 обследуемым. Верно установить лишнее слово сумели 8 человек.

При выполнении первого задания этой серии ни один испытуемый не продемонстрировал среднего уровня. При этом 20 подросткам удалось составить предложения, полно характеризующие слово хотя бы с одной стороны. Такому же числу испытуемых удалось правильно подобрать 4 пары карточек. Сумели верно установить лишнее слово 20 подростков.

У 33 слепых подростков-билингвов обнаружился низкий уровень представлений. Составить предложения, полно характеризующие слово хотя бы с

одной стороны из 2–4 лексем, смогли 11 испытуемых. Правильно подобрать до 3 пар карточек сумели 4 обследуемых. Не сумели установить лишнее слово 5 обследуемых.

В целом изучение состояния сформированности представлений у слепых подростков-билингвов и их монолингвальных сверстников позволило нам говорить о невысоком уровне знаний обследуемых о предметах и явлениях, наполняющих реальную действительность. При выполнении первых заданий двух серий практически все обследуемые продемонстрировали невысокую способность идентифицировать качественные признаки предметов. Несущественный разрыв между результатами заданий двух серий говорит о хорошей способности слепых подростков-билингвов соотносить понятия и образы, сложившиеся на основе разнонаправленных знаковых систем.

По результатам второго задания двух серий можно судить о наличии серьезного разрыва между способностями строить предложения, в которых раскрываются качественные признаки лексем. При выполнении второго задания первой серии никто из испытуемых ЭГ и КГ не достиг максимальных показателей. В свою очередь, двое обследуемых ЭГ при выполнении этого же задания второй серии продемонстрировали высокий уровень. Число обследуемых, достигших средних значений, также стало выше. Подростки без особых сложностей проецировали конкретные представления в осмысленные высказывания на материнском языке.

Результаты третьего и четвертого заданий двух серий свидетельствуют об относительном балансе способностей классифицировать и идентифицировать лишнее слово. Однако при выполнении этих же заданий на материнском языке среди слепых подростков-билингвов уменьшилось число испытуемых, чьи способности можно было отнести к низкому уровню.

Анализ результатов слепых подростков-билингвов позволяет говорить о наличии серьезного разрыва между способностями осмысленно пользоваться понятиями и образами материнского языка и языка социализации.

**На втором этапе** исследования, реализуемого в границах данного направления экспериментальной работы, устанавливался характер слухового восприятия речи (слухового внимания, слуховой памяти и фонематического слуха) у слепых подростков.

Для обследования нами применялась методика «Узнай, что это?», содержащая элементы классического аудирования [271]. Обучающимся предлагалось 10 аудиотреков, интерпретировавших звуки отдельных предметов, явлений и состояний.

**Цель эксперимента** заключалась в выявлении у слепых обучающихся способностей воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме.

Обследование проводилось в часы, отводимые на коррекционно-развивающие занятия, и реализовывалось в форме фронтального письменного опроса.

**Процедура обследования** включала в себя две серии заданий. В ходе каждой из них обучающиеся выполняли работу с аудиозаписями. Единичный звук являлся отдельным аудиотреком. Он воспроизводился только после того, как обучающиеся выполняли работу с предыдущей записью. На работу с каждым аудиотреком отводилась одна минута. Аудиоматериал предъявлялся последовательно с постепенным усложнением треков. Первые пять записей содержали звуки наиболее знакомых, постоянно встречающихся обучающимся предметов. Остальные треки воспроизводили звуки природных явлений и состояний человека.

В ходе **первичного прослушивания** каждый трек воспроизводился один раз. Затем следовало:

- 1) подросткам-монолингвам письменно (одним словом) назвать услышанный звук;
- 2) подросткам-билингвам на двух языках письменно (одним словом) назвать распознанный звук;



3) выполнить фонетический и морфемный разбор русскоязычных слов.

В ходе **вторичного прослушивания** аудиотреки воспроизводились два раза подряд, затем обучающиеся в той же последовательности выполняли те же самые задания.

**Аудиозвуки, предлагавшиеся для прослушивания:**

- *автомобиль, молоток, огонь, звонок, ножницы;*
- *вьюга, гроза, плач, смех, лай.*

**Процедура оценивания** предусматривала оценку работы только с русскоязычными словами и основывалась на следующих критериях:

1. Оценивалось индивидуально каждое слово. Затем все результаты суммировались, в частности:

- в 1 балл оценивалось верно подобранное слово, называющее тот или иной звук;
- неверный ответ не оценивался.

2. Верно выполненный фонетический разбор каждого слова оценивался в 1 балл. В случае ошибочного ответа работа не оценивалась. Все полученные результаты суммировались.

3. Верно выполненный морфемный разбор каждого слова оценивался в 1 балл. В случае неверного ответа работа не оценивалась. Ответы суммировались.

Результаты каждой серии оценивались отдельно по той же самой схеме и не суммировались между собой. Это давало возможность определить влияние количества прослушиваний на качество выполняемой работы.

Ответы обследуемых оценивались следующим образом:

- звук распознан неверно, слово разобрано неправильно – ответ не засчитывался;
- звук распознан верно, тот или иной разбор или оба произведены верно – балл выставлялся за верно распознанный звук и правильно выполненный разбор;

– при ошибочных разборах балл выставлялся только за правильно распознанный звук.

Все ответы испытуемых относились к **трем уровням** (низкому, высокому, среднему):

1. Ответы обучающихся можно было отнести к **высокому уровню**, если:

- распознано верно от 8 слов;
- правильно выполнен фонетический и морфемный разбор от 8 слов.

2. Ответы обучающихся соответствовали **среднему уровню**, если:

- распознано верно от 4 до 7 слов;
- правильно выполнен фонетический и морфемный разбор от 4 до 7

слов.

3. Ответы обучающихся соответствовали **низкому уровню**, если:

- распознано верно до 3 слов;
- правильно выполнен фонетический и морфемный разбор от 1 до 3

слов.

Работа со словами на родном (материнском) языке баллами не оценивалась. Однако полученные результаты позволяли сделать следующие выводы:

1. Обучающиеся обладали хорошей способностью переносить представления из одной языковой плоскости в другую, если слово на русском и материнском языках называло один предмет. Подростки правильно соотносили больше 7 слов.

2. Обучающиеся испытывали незначительные затруднения при переносе слова из семантической плоскости материнского языка в плоскость языка социализации, если подобранное слово было близко по смыслу или синонимично другой подобранной лексеме. В таком случае подростками правильно или практически правильно соотносились от 3 до 6 слов. Это позволяло говорить о среднем уровне развития диагностируемых умений.

3. Способности обучающихся находились на низком уровне, если ими были подобраны антонимичные, называющие совершенно различные свойства слова и подбирались только до 2 пар лексем.

Заметим, все сочетаемые в паре слова должны быть лексемами одной части речи (существительное материнского языка + существительное русского (неродного) языка).

Результаты, демонстрирующие способность распознавать звуки (проба 1) обучающимися ЭГ, КГ, отражены на рисунке 8.

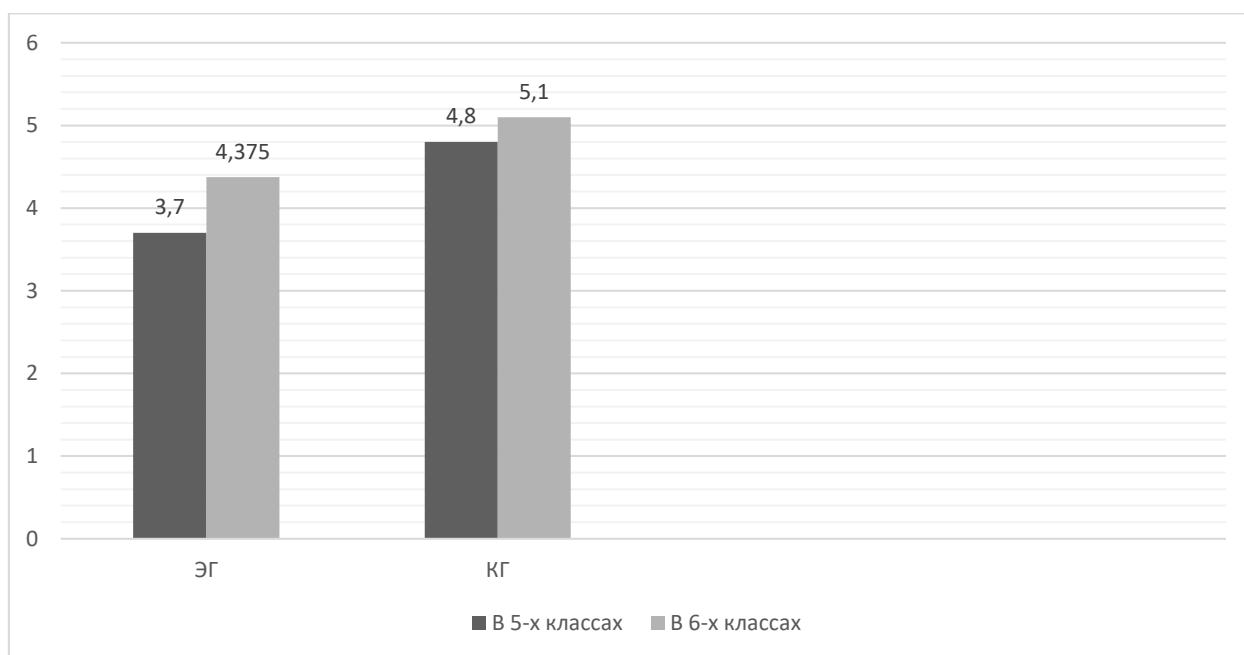


Рис 8. Способность распознавать звуки (проба 1) обучающимися ЭГ, КГ

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что никто из испытуемых двух групп при выполнении заданий первой серии не сумел продемонстрировать высокого уровня. Обследуемым не удалось распознать от 8 слов. При этом среди подростков были те, кому удалось правильно распознать от 4 до 7 слов. Остальными обследуемыми распознано верно только до 3 слов.

Результаты, демонстрирующие способность отображать услышанное в знаково-символической форме (фонетический разбор (проба 1)) обучающимися ЭГ, КГ, отражены на рисунке 9.

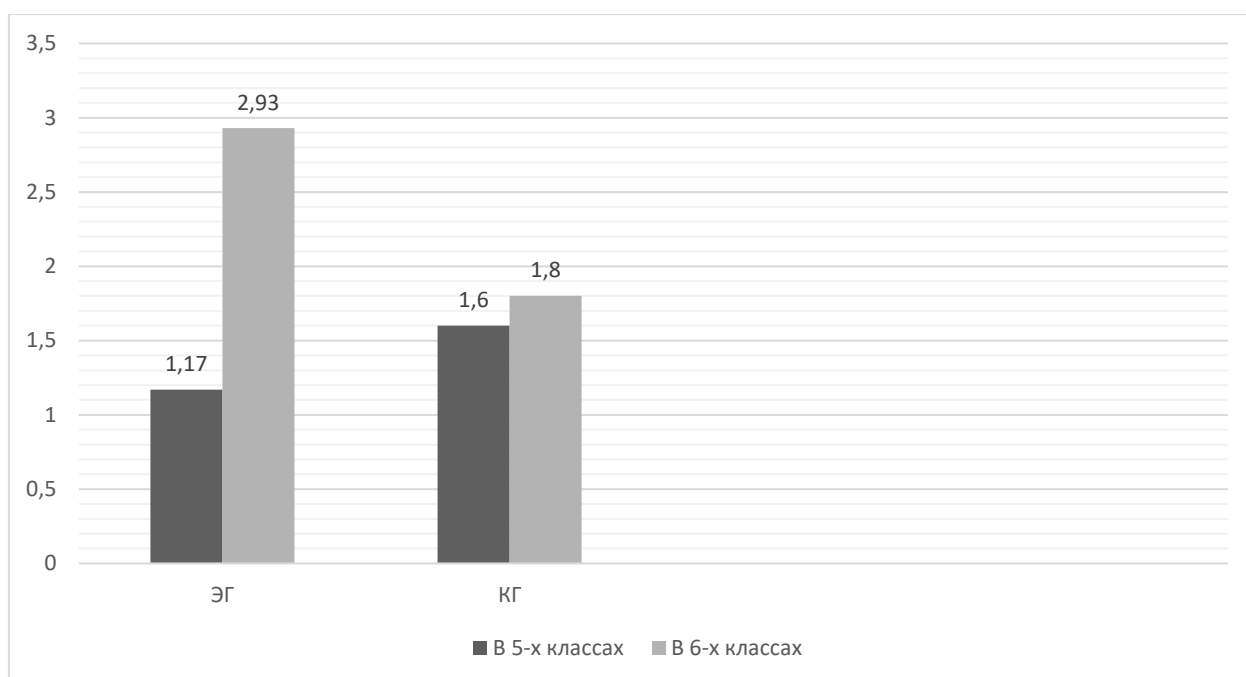


Рис. 9. Способность отображать услышанное в знаково-символической форме (фонетический разбор (проба 1)) обучающимися ЭГ, КГ

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что никто из испытуемых ЭГ и КГ не сумел достичь высокого уровня при выполнении фонетического разбора. Небольшому числу обследуемых удалось верно выполнить фонетический разбор от 4 до 7 слов. Остальные подростки смогли правильно выполнить фонетический разбор от 1 до 3 слов.

Результаты, демонстрирующие способность отображать услышанное в знаково-символической форме (морфемный разбор (проба 1)) обучающимися ЭГ и КГ, отражены на рисунке 10.

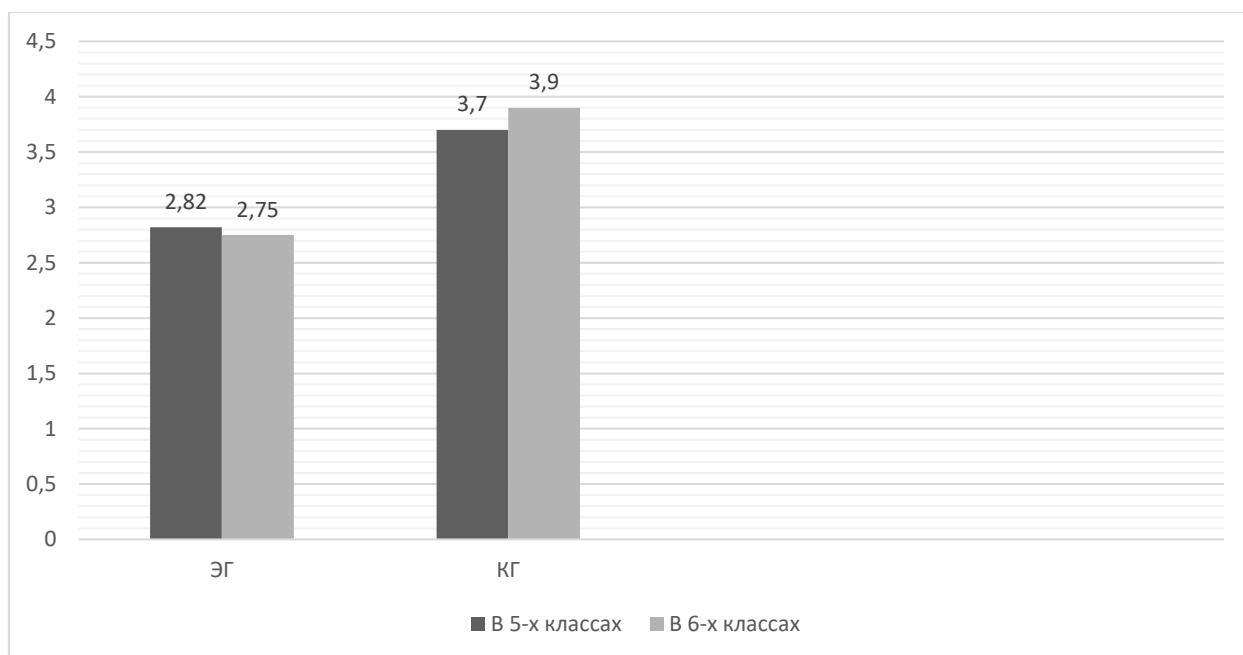


Рис. 10. Способность отображать услышанное в знаково-символической форме (морфемный разбор (проба 1)) обучающимися ЭГ, КГ

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что никто из испытуемых при выполнении морфемного разбора не сумел достичь высокого уровня. Достаточному количеству обследуемых удалось верно выполнить морфемный разбор от 4 до 7 слов. Практически такое же число испытуемых смогли правильно выполнить морфемный разбор от 1 до 3 слов.

Данные, полученные по результатам работы со словами на материнском языке, свидетельствуют о том, что у обследуемых не возникало особых затруднений при переносе представлений из одной языковой системы в другую. Все приведенные ими слова на русском и материнском языках называли один предмет. Это подтверждает правомерность наших суждений, сделанных по результатам первого этапа эксперимента. Однако только незначительное число обследуемых из двух групп сумели правильно соотнести 7 слов.

Как свидетельствуют полученные нами результаты, второе прослушивание особого влияния на качество выполняемых заданий не оказало. Среди обследуемых двух групп при выполнении первого задания практически никто не сумел достичь высокого уровня. Хорошие результаты продемонстрировал

один обследуемый 6-го класса КГ. Однако 11 обследуемых 5-го класса, 13 обследуемых 6-го класса ЭГ, а также 10 обследуемых 5-го класса, 8 обследуемых 6-го класса КГ сумели достичь среднего уровня.

Результаты выполнения второго и третьего заданий остались практически без изменений на высоком, среднем и низком уровнях. Подобные показатели обследуемые продемонстрировали при работе со словами материнского языка. Задания, предлагаемые обследуемым на данном этапе, представлены в приложении.

Согласно полученным нами результатам, практически все обследуемые испытывали затруднения при воспроизведении представлений о предметах, явлениях и состояниях с опорой на собственное слуховое восприятие. Подростки билингвы и монолингвы демонстрировали невысокий уровень умений при отображении услышанного в знаково-схематической форме (фонетический, морфемный разбор). При этом слепые подростки-билингвы достаточно легко выполнили задание, условием которого предусматривалась номинация услышанных звуков лексическими единицами материнских языков.

Таким образом, изучение состояния сформированности компенсаторных способов действий у слепых подростков установило:

1. Качество представлений слепых подростков билингвов и монолингвов находилось на невысоком уровне. Обследуемые испытывали сложности при воспроизведении признаков предметов и явлений, наполняющих реальную действительность. Им было сложно использовать слова, отражающие признаки хотя бы с одной стороны, в осмысленных высказываниях. Однако практически все испытуемые справились с заданиями, предусматривавшими классификацию схожих предметов и явлений, вычленение лишнего слова.

2. Слепые подростки-билингвы не испытывали особых сложностей при переключении с одной языковой системы на другую – количество качественных признаков, представленных как на материнском языке, так и на языке социализации, было практически одинаковым. В то же время высокий разрыв между показателями обнаруживался при составлении предложений на

русском и материнском языках. Высказывания, сформулированные на родном языке, были полнее, и их было больше в количественном плане. Достаточное число обследуемых справилось с заданиями по классификации и вычленению лишнего слова на русском и материнском языках.

3. Обследуемых не учили целенаправленно использовать собственное слуховое восприятие речи в осознанной учебной деятельности, отображать услышанное в знаково-символической форме. Второе прослушивание на качество выполняемых заданий существенного влияния не оказало.

#### **4.3. Изучение сформированности УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у слепых и зрячих подростков**

Сформированное умение самостоятельно учиться напрямую влияет на характер осваиваемых языковых компетенций как монолингвальных и билингвальных слепых обучающихся, так и их зрячих сверстников. Данное умение приобретается всеми обучающимися в процессе овладения УУД. В частности, познавательные и регулятивные действия содержат в себе компоненты, обеспечивающие становление способностей осмысленного чтения учебных, научно-популярных и справочных текстов, умений интерпретировать языковую информацию, решать языковые задачи различного уровня сложности, анализировать, классифицировать и обобщать языковые факты, а также способностей пользоваться всем многообразием языковых средств, понимать чужую речь и строить свою в соответствии с нормами коммуникации и решаемыми задачами. Особое значение для организации самостоятельной учебной деятельности имеют компоненты, в совокупности составляющие познавательные и регулятивные действия. В этой связи большое внимание нами уделялось установлению состояния сформированности данных действий, которое осуществлялось в ходе экспериментального исследования в 2020 году. Его участниками стали слепые монолингвальные и билингвальные подростки, составившие ЭГ и КГ, а также их зрячие сверстники КСГ1 и КСГ 2.

Обследование включало в себя **два этапа**. На **первом этапе** была реализована работа, направленная на выявление умений, в совокупности составляющих способность самостоятельно учиться.

На основе познавательной мотивации у слепых и зрячих обучающихся происходит становление умения самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. Связь содержания изучаемого предмета «Русский язык» и учебной мотивации подростков позволила установить характер и устойчивость познавательного интереса обучающихся. В процессе эксперимента использовалась шкала выраженности учебно-познавательного интереса, предложенная Г. Ю. Ксензовой, содержащая описание поведенческих признаков, характеризующих отношение ученика к учебным заданиям [136].

Экспериментальное исследование предусматривало организацию целенаправленного наблюдения за работой обучающихся. **Цель работы** состояла в определении наличия учебно-познавательного интереса обучающихся. Она осуществлялась в рамках 25 уроков.

Содержанием экспериментального исследования предусматривалось постепенное усложнение предъявляемых задач, в связи с чем в структуре обследования были выделены **три стадии**. На **первой стадии** (уроки 1–5) обучающимися решались достаточно простые лингвистические задачи. В ходе **второй стадии** (уроки 6–15) происходило постепенное усложнение заданий. На **заключительной стадии** (уроки 16–25) подростки выполняли упражнения повышенной сложности. Стимульные задания соответствовали изучаемому материалу. Зависимость поведенческих характеристик обучающихся от степени трудности решаемых задач ярко проявлялась в процессе решения усложняющихся заданий.

**Оценочные листы** оформлялись педагогом в виде таблицы, включающей зашифрованные сведения об участниках эксперимента и наиболее распространенные поведенческие характеристики. Учитель отмечал особенности поведения подростка, проявляющиеся при выполнении задания.



В качестве **учебных задач** обучающимся предлагались: диктанты с индивидуальной работой над ошибками; поиски необходимой информации в справочной, учебной литературе; словарные диктанты с самоконтролем и самооценкой; тестовые задания (выбор ответа, краткий ответ, развернутый ответ); списывание с использованием заданного алгоритма.

Сопоставление описательных характеристик, демонстрирующих отношение обучающихся к выполнению заданий, легло в основу выделения **шести уровневых критериев**:

- **1 уровень** – отсутствие учебно-познавательного интереса к работе;
- **2 уровень** (очень низкий) – слабый кратковременный интерес, возникающий как реакция на новизну материала;
- **3 уровень** (низкий) – непродолжительный интерес, проявляющийся в результате любопытства;
- **4 уровень** (удовлетворительный) – ситуативный учебный интерес;
- **5 уровень** (высокий), свидетельствующий об устойчивом учебно-познавательном интересе;
- **6 уровень** (очень высокий), указывающий на наличие обобщенного учебно-познавательного интереса.

Наблюдения за познавательным интересом, который обучающиеся проявляли в учебной работе, его глубиной и постоянством проводились на протяжении выполнения всех заданий констатирующего эксперимента.

Результаты, демонстрирующие сформированность познавательного интереса у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, приведены на рисунке 11.

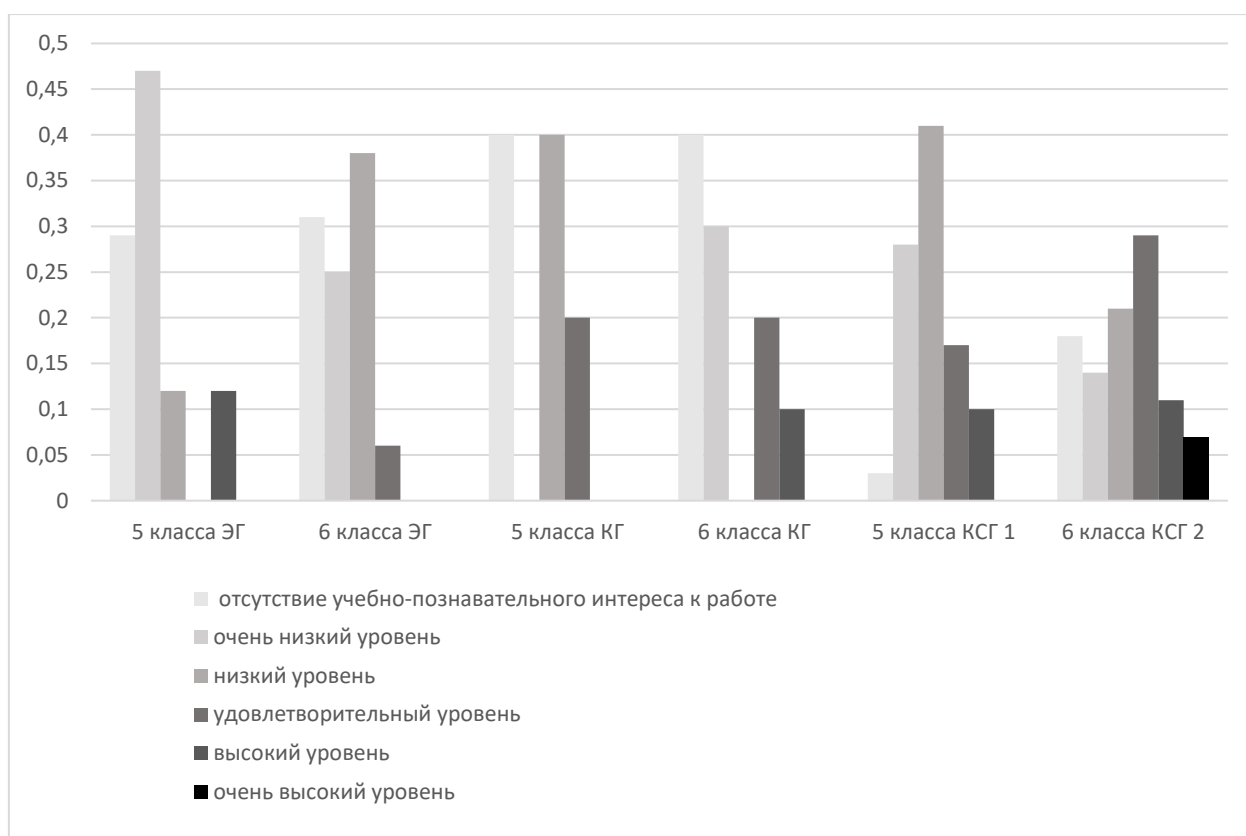


Рис. 11. Сформированность познавательного интереса у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Результаты, приведенные на рисунке, свидетельствуют о невысоком уровне познавательного интереса у слепых обследуемых ЭГ и КГ в отличие от их сверстников из КСГ1 и КСГ2. Среди обследуемых трех групп небольшое число подростков демонстрировало стойкое отсутствие учебно-познавательного интереса к работе, которое прослеживалось на протяжении всего констатирующего эксперимента.

Практически у такого же числа испытуемых отмечался низкий уровень познавательного интереса. Слабый кратковременный интерес у них возникал при знакомстве с новыми фактами из истории лингвистики.

Низкий уровень, при котором обнаруживался непродолжительный интерес, проявляющийся скорее как любопытство, отмечался у такого же числа испытуемых на этапах постановки проблемы и рефлексии.

Небольшое число испытуемых ЭГ и КГ и подростков из КСГ1 и КСГ2 демонстрировали удовлетворительный уровень, которому свойственен ситуативный учебный интерес. Как правило, он возникал при выполнении заданий в группах и парах.

На протяжении всего констатирующего эксперимента у сравнительно небольшого числа испытуемых наблюдался высокий уровень, свидетельствующий об устойчивом учебно-познавательном интересе. И только у трех обследуемых 6-го класса КСГ2 на протяжении всего эксперимента обнаруживался очень высокий уровень, указывающий на наличие обобщенного учебно-познавательного интереса.

Анализ продуктов учебной деятельности обнаружил орфографические и графические ошибки, вызванные интерференцией с родным языком. Слепые подростки-билингвы ошибались при написании:

- проверяемых безударных гласных в корнях слов (*заб(а)лела* – *заб(о)лела*, *зап(о)х* – *зап(а)х меда* и др.);
- проверяемых парных звонких и глухих согласных в корнях слов (*гла(т)кий* – *гла(д)кий*, *сколь(с)кий* – *сколь(з)кий* и др.);
- непроверяемых гласных и согласных в корнях слов (*ар(а)мат* – *ар(о)мат*, *б(о)лкон* – *б(а)лкон*, *во(г)зал* *во(к)зал*, *фу(д)бол* – *фу(т)бол* и др.);
- в раздельном написании предлогов и слитном написании приставок ((*на*)*столе* – (*на*) *столе*, (*за*)*рекой* – (*за*) *рекой*, (*с*) *бежать* – (*с*)*бежать*, (*на*) *чистить* – (*на*)*чистить* и др.);
- гласных и согласных в приставках ((*з*)*бежать* – (*с*)*бежать*, (*па*)*лет* – (*по*)*лет* и др.).

К числу частотных графических ошибок билингвальных обучающихся были отнесены:

- отсутствие мягкого знака (ь) на конце слова (*вес(?)* – *вес(ь)*, *пыл(?)* – *пыл(ь)*), перед другим согласным (*пал(?)чик* – *пал(ь)чик*, *маль(?)чик* – *мал(ь)чик*);

- неправомерное написание мягкого знака (ь) на конце слова (ключ(ь) – клю(\_\_\_\_), задач(ь) – задач(\_\_\_\_) и др.), перед другим согласным (кон(ь)чик – кон(\_\_\_\_)чик, гон(ь)щик – гон(?)щик и др.);
- замена одной буквы другой (ло(ш)ка – ло(ж)ка, но(ш)ка – но(ж)ка и др.);
- пропуск букв (праз(?)ник – праз(д)ник, разноцве(?)ных – разноцве(т)ных и др.).

Все слепые подростки испытывали стойкие затруднения при чтении малознакомых или незнакомых слов, а также их толковании.

В целом анализ результатов показал, что характер познавательного интереса, его устойчивость и продолжительность у слепых и зрячих подростков-билинггов зависел от многих факторов. Мотивация начинала снижаться, если обследуемые испытывали трудности при понимании изучаемого материала, не могли соотнести информацию, транслируемую на языке социализации, с понятийной базой, сформированной на материнском языке. На продуктивность работы влияло наличие способности осознанно переключаться с устного активного словаря на пассивный словарь, используемый при оформлении письменной речи. Слепые подростки-билингвы также теряли интерес к происходящему на уроках или выполняемым заданиям, если не видели связи со своим житейским и языковым опытом.

В основе сформированного умения учиться как у слепых школьников, так и у их сверстников без нарушений зрения должны лежать регулятивные действия контроля.

С целью определения уровня регулятивных умений нами было осуществлено изучение состояния сформированности саморегуляции и самоконтроля, а также лежащего в их основе произвольного внимания у слепых и зрячих испытуемых.

Обследование основывалось на модифицированной нами методике «Проба на внимание», которая была предложена П. Я. Гальпериным и С. Л. Кабыльницкой [136].

Исследование проходило в форме фронтального письменного опроса, на который отводилось 40 минут (по 20 минут на каждую из двух серий). Учитель фиксировал 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 приборе для письма по системе Л. Брайля. К общему времени, отводимому слепым обследуемым на выполнение работы, добавлялись три минуты, необходимые на вкладку листа в прибор, поиск нужной строки, само письмо).

Вначале обследуемым был предложен текст, содержащий ошибки, требующие исправления.

Обследуемым предлагалось выполнить **следующие действия**:

- самостоятельно прочитав про себя текст;
- проверить его;
- найти и исправить орфографические, пунктуационные и смысловые ошибки. Далее слепым подросткам следовало выписать исправленный фрагмент, зрячие обучающиеся вносили исправления в текст карандашом или ручкой.

Сформированность данных умений отслеживалась по следующим **уровням**:

1. **Высокий уровень** – пропуск не более 1 ошибки в каждой из трех групп (общее количество ошибок 3 и меньше).
2. **Средний уровень** пропуск не более 2–3 ошибок в каждой из трех групп (общее количество ошибок 4–9).
3. **Низкий уровень** – пропуск не менее 3–4 ошибок в каждой из трех групп (общее количество ошибок 10 и более).

**Текст для работы**, содержащий 10 орфографических, 9 пунктуационных и 7 смысловых ошибок.

*«Чудесный день»*

*«На этот час ден был чудестный: сонце только то и делало что сеяло;*

*трава была такой жёлтой что в глазах даже появилось чувство сладости; лизали адуванчики свистели люди; сильный ветер развевался, как бальное воздушное трико (Ю. Олеша.)».*

Для слепых предложенный текст дублировался рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля.

Результаты выполнения задания первой серии обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, демонстрирующие сформированность саморегуляции, самоконтроля, представлены на рисунке 12.

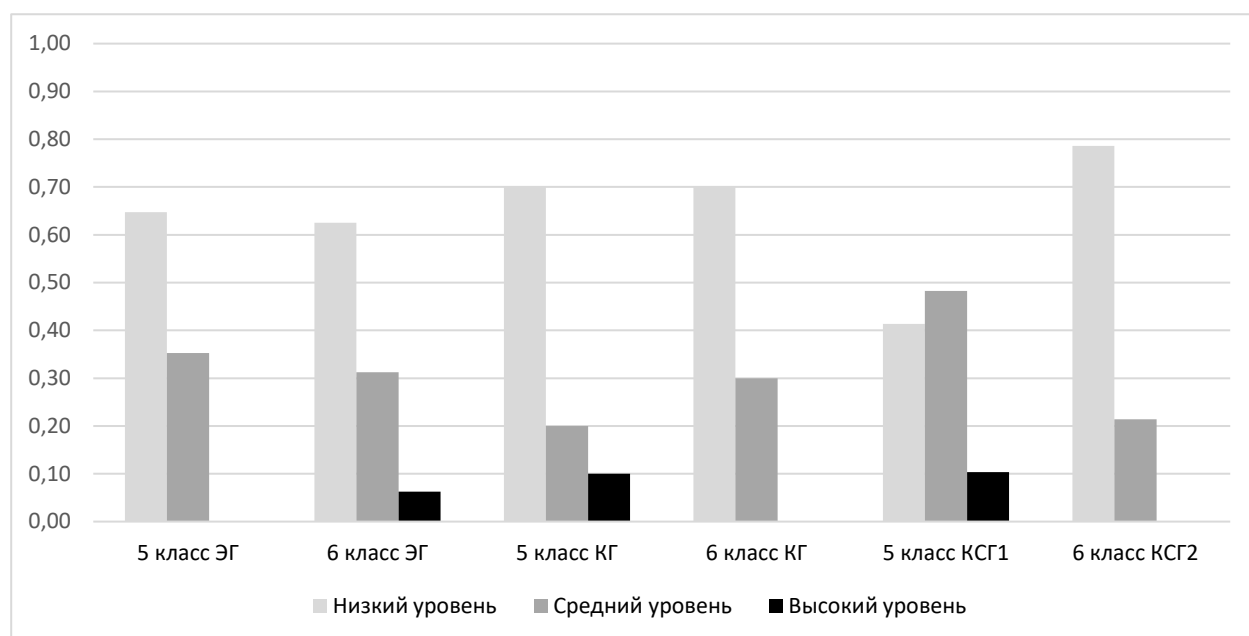


Рис. 12. Сформированность саморегуляции, самоконтроля у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что уровень регулятивных умений, необходимых для организации самостоятельной учебной деятельности, у слепых обучающихся 5–6-х классов, относящихся к ЭГ и КГ, находятся на невысоком уровне. Среди слепых подростков практически никто не сумел полностью без ошибок выполнить задания первой серии. Неплохих результатов достигли 16 подростков, не заметившие по три орфографические, пунктуационные и смысловые ошибки. Низкому уровню соответствовали результаты большинства слепых подростков. Среди них 20 человек пропустили

8–10 орфографических, 8–9 пунктуационных и 7 смысловых ошибок. Десять человек особых сложностей при опознании орфографических и пунктуационных ошибок не испытывали, однако ими были пропущены все стилистические ошибки. К выполнению задания 5 человек не приступало.

Результаты, достигнутые подростками КСГ1 и КСГ2, также характеризовались невысоким уровнем. Только небольшое число испытуемых сумело достичь высокого уровня. Чуть больше испытуемых смогли идентифицировать 7–8 орфографических, 6–8 пунктуационных и 5 смысловых ошибок. Низкий уровень исследуемых умений обнаружился у большинства обучающихся. Причем многие из них сумели опознать 6–7 орфографических и 5 пунктуационных ошибок, однако не сумели исправить ни одного смыслового недочета. Кроме того, трое испытуемых задания не выполнили.

Задание второй серии предусматривало списывание этого же текста.

**Цель обследования** заключалась в определении сформированности произвольного внимания у слепых и зрячих подростков. Именно оно составляет основу самоконтроля и саморегуляции.

При **оценке результатов** учитывались не только пропущенные орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки, но и ошибки, допущенные самими обучающимися.

Сформированность самоконтроля и саморегуляции можно было проследить по **следующим уровням**:

1. **Высокий уровень** – допущено не более 1 ошибки в каждой из трех групп (общее количество ошибок 3 и меньше).
2. **Средний уровень** – допущено не более 2–3 ошибок в каждой из трех групп (общее количество ошибок 4–9).
3. **Низкий уровень** – допущено не менее 3–4 ошибок в каждой из трех групп (общее количество ошибок 10 и более).

Результаты выполнения задания второй серии обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, демонстрирующие сформированность произвольного внимания, представлены на рисунке 13.

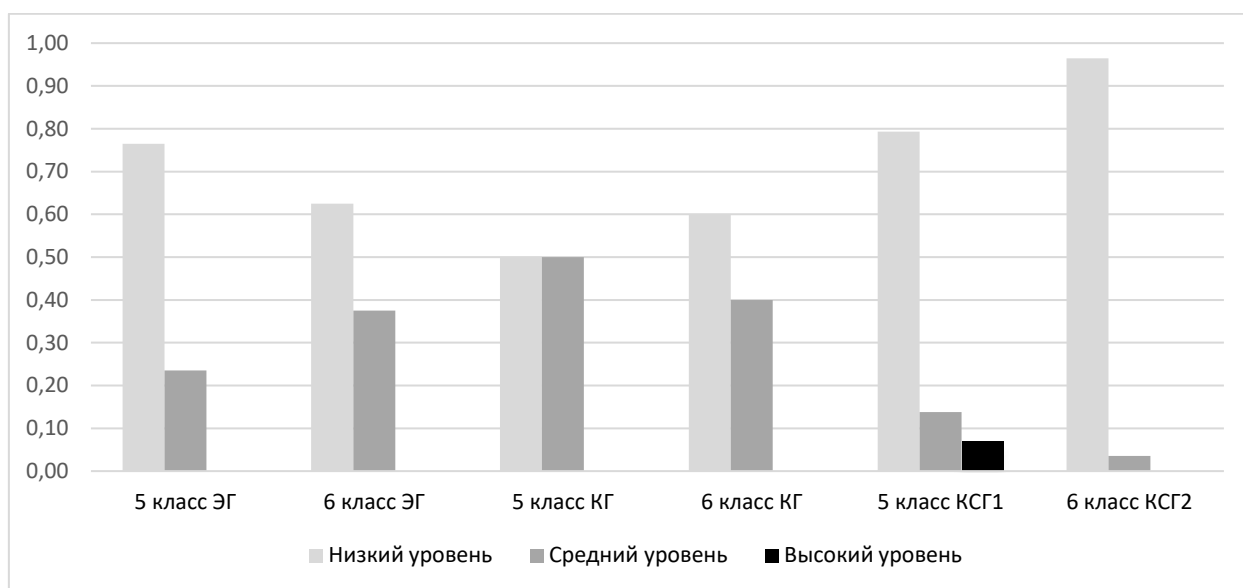


Рис. 13. Сформированность произвольного внимания у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что произвольное внимание у слепых подростков 5–6-х классов, составивших ЭГ и КГ, невысокое. Среди слепых подростков ни один не достиг высокого уровня. Немало испытуемых допустило 2–3 орфографические, 2–3 пунктуационные и по 3 смысловые ошибки.

Низкий уровень сформированности произвольного внимания продемонстрировало большинство обучающихся. Они допустили не только больше 4 смысловых недочетов, но и 8–9 орфографических и пунктуационных ошибок. К выполнению задания 5 обучающихся вовсе не приступали.

Результаты подростков без нарушения зрения 5–6-х классов были ниже, чем у их слепых сверстников ЭГ и КГ. Высокого уровня достигли двое обучающихся 5-го класса. Только 5 подростков продемонстрировали средний уровень, допустив по 2 орфографические, 2 пунктуационные и 3 смысловые ошибки. Практически у всех обучающихся сформированность произвольного внимания находилась на низком уровне. При этом все они в основном допускали смысловые ошибки, так как выполняли механическое списывание. У 13



подростков в работах можно было увидеть большое количество орфографических, пунктуационных и смысловых ошибок. К выполнению заданий трое обучающихся вовсе не приступали.

В целом уровень регулятивных умений у подростков без нарушений зрения КСГ1 и КСГ2 выше, чем у их слепых сверстников, составляющих ЭГ и КГ. Из общего числа испытуемых без нарушений зрения три подростка по результатам выполнения заданий обеих серий достигли высокого уровня. Среди слепых подростков такие же результаты продемонстрировали только двое испытуемых.

Средний уровень по результатам выполнения заданий двух серий обнаружили 20 обследуемых без нарушений зрения. Среди слепых обучающихся этого же уровня достигли 19 испытуемых.

К низкому уровню по результатам выполнения двух серий заданий можно было отнести ответы 34 подростков КСГ1 и КСГ2. Плохие результаты, продемонстрированные обучающимися без нарушений зрения при выполнении задания второй серии, можно объяснить тем, что обучающиеся списывание текстов в этом возрасте осуществляют механически с опорой на собственную зрительную память. Среди слепых подростков ЭГ и КГ подобных результатов достигли 35 обучающихся. При этом среди слепых и зрячих подростков были те, кто к выполнению заданий первой и второй серий не приступал. Кроме того, данные, полученные по результатам выполнения задания второй серии, позволяют говорить о невысоком уровне внимания как у слепых подростков, так и у их сверстников без нарушений зрения.

Сформированность способностей понимать, фиксировать и трансформировать информацию, представленную в знаковой, схематичной, модельной и графической формах, позволяет обучающимся осуществлять самостоятельную учебную деятельность. Для определения возможностей дифференцировать предметный план и план знаков и символов использовалась методика С. Н. Карповой «Проба на определение количества слов в предложении» [136].

**Цель эксперимента** заключалась в определении способностей подростков различать предметную и речевую действительность.

Обследование проходило в форме фронтальной письменной работы. Испытуемым последовательно предлагались две идентичные серии заданий.

**Предложения:**

*На столе стояла ваза с апельсинами, рядом со столом лежала школьная сумка».*

*Снегом засыпало дома, дороги, машины и все-все вокруг».*

Задание каждой серии предусматривало выполнение следующей **последовательности действий**:

1. Подросткам три раза медленно с соблюдением логической интонации зачитывалось предложение.
2. Обследуемым следовало выделить первое, второе и последнее слова в предложении; воспроизвести все слова, входящие в это предложение; определить количество слов в предложении; указать слова, после которых ставятся первая, вторая запятые и точка, назвать общее число пунктуационных знаков; составить графическую схему предложения.

Затем испытуемые приступали к выполнению задания второй серии. На выполнение двух заданий с предложением отводилось 25 минут: 2,5 минуты на чтение, 10 минут на письменную работу. Для слепых обучающихся к общему времени добавлялись 3 минуты, необходимые для письма рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля.

**Процедура оценивания** основывалась на учете следующих показателей:

1. Способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова:
  - преобладающая ориентация на предмет – умение не сформировано;
  - неустойчивая ориентация на речь – умение частично сформировано;
  - способность дифференцировать вербальное и предметное наполнения слова – умение сформировано.

## 2. Ориентация на знаковую действительность:

- знаки пунктуации не опознаны – умение не сформировано;
- опознано два знака – умение сформировано частично;
- опознаны все знаки – умение сформировано.

## 3. Построение умозаключения в схематичной форме:

- схема не выстроена – умение не сформировано;
- обозначены только главные члены предложения – умение сформировано частично;
- схема выстроена правильно – умение сформировано.

Результаты, полученные по каждому пункту задания, заносились в индивидуальную карту обучающегося.

Ниже на рисунке 14 приведены результаты обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, демонстрирующие способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова (предложение 1).

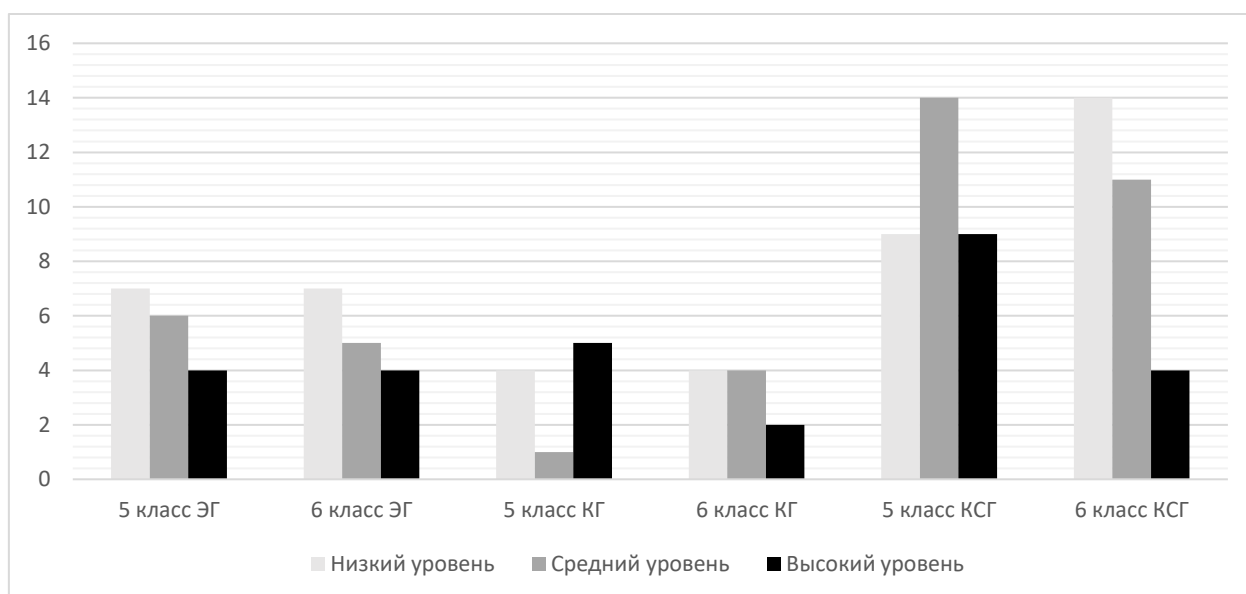


Рис. 14. Способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова (предложение 1) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что слепые обучающиеся, составившие ЭГ и КГ, испытывали трудности при выполнении заданий

первой серии в сравнение с их сверстниками без нарушений зрения. Способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова у слепых испытуемых находилась на невысоком уровне. У достаточного числа испытуемых ЭГ и КГ обнаруживалась преобладающая ориентация на предмет. Они называли только имена существительные (*сумка, стол, ваза*). Среди испытуемых трех групп были те, у кого отмечалась неустойчивая ориентация на речь. Совсем небольшое число слепых и зрячих испытуемых продемонстрировали способность дифференцировать вербальное и предметное наполнение слова.

Результаты обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, демонстрирующие способность ориентироваться на знаковую действительность (предложение 1), отражены на рисунке 15.

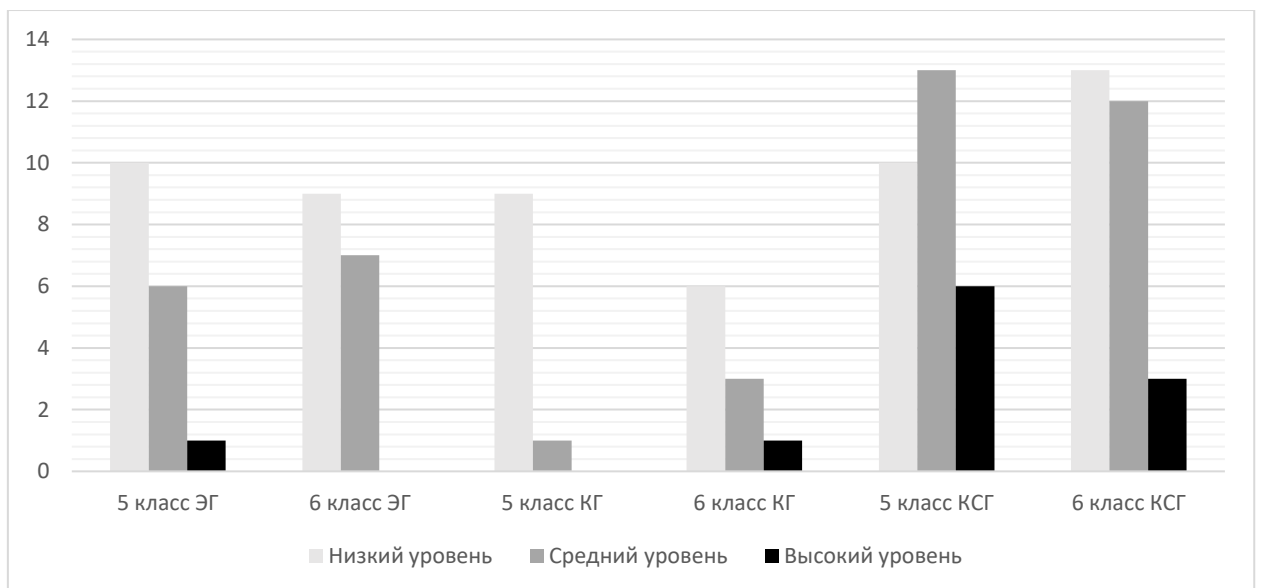


Рис. 15. Способность ориентироваться на знаковую действительность (предложение 1) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что обследуемые ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 демонстрировали невысокую способность ориентироваться на знаковую действительность. Большое число испытуемых трех групп не сумело опознать ни одного знака препинания. Практически такое же число

слепых и зрячих испытуемых опознали один пунктуационный знак. Эти обследуемые заметили запятую. Точку, которая является знаком завершения, они не идентифицировали. Оpozнать все пунктуационные знаки практически никому из слепых обследуемых, в отличие от их зрячих сверстников, не удалось.

Результаты обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, демонстрирующих способность к построению умозаключения в схематичной форме (предложение 1), отражены на рисунке 16.

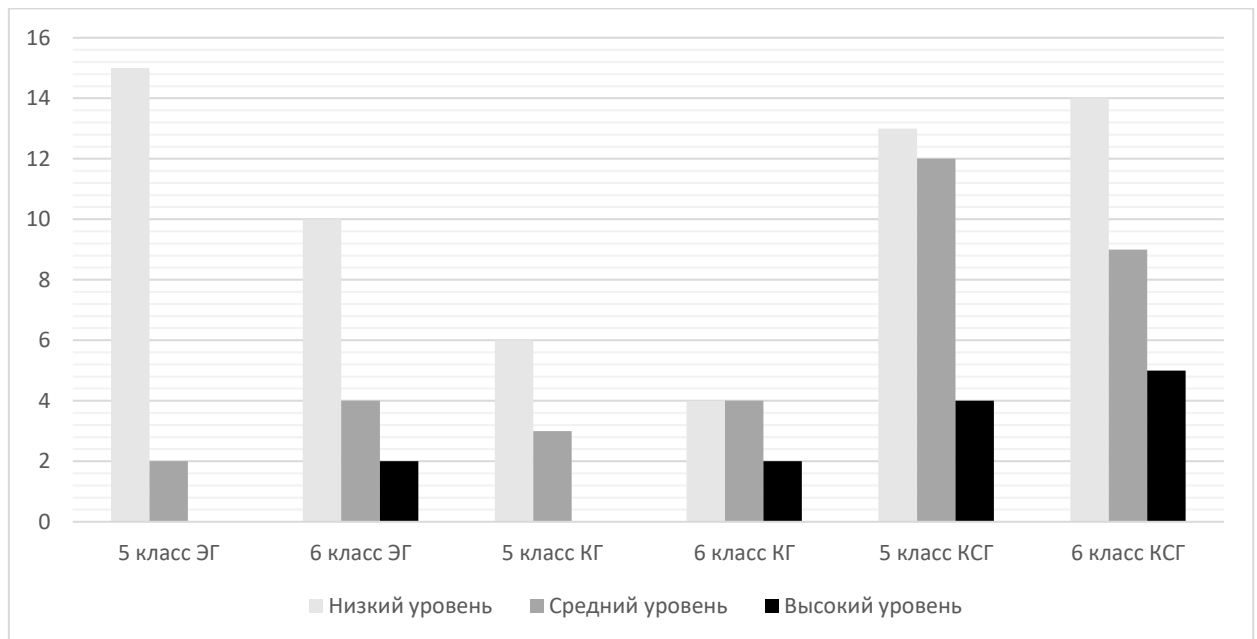


Рис. 16. Способность к построению умозаключений в схематичной форме (предложение 1) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что способность к построению умозаключения в схематичной форме у многих слепых обследуемых и чуть меньшего количества зрячих испытуемых находилась на низком уровне. Обследуемыми схема была не выстроена. Небольшое число слепых подростков и чуть большее число зрячих подростков сумели обозначить только главные члены предложения. Правильно выстроить схему предложения смогли немногие слепые и зрячие испытуемые.

Как показали данные, полученные по результатам выполнения заданий второй серии, слепые подростки ЭГ и КГ, в отличие от их сверстников КСГ1

и КСГ2, продолжали испытывать затруднения. Способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова у слепых испытуемых качественных изменений не претерпела. На том же уровне как у слепых, так и у зрячих обследуемых находилась способность ориентироваться на знаковую действительность. У всех обследуемых показатели, отражающие сформированность способности к построению умозаключения в схематичной форме, остались на таком же уровне.

Таким образом, анализ полученных результатов позволил говорить о невысоком уровне сформированности способностей испытуемых ЭГ И КГ в сравнении с испытуемыми КСГ1 и КСГ2 дифференцировать план знаков и символов и предметный план. Подростки билингвы и монолингвы справились лучше с заданиями двух серий, направленными на дифференциацию вербального и предметного наполнения слов. Подростки ЭГ испытывали больше сложностей, чем обследуемые КГ, а также КСГ1 и КСГ2 при опознании знаков препинания. При этом практически все испытуемые не опознавали точку, которая является знаком завершения. Особые сложности у всех испытуемых вызвали задания, предусматривавшие построение умозаключений в схематичной форме. Интерес представляли ответы испытуемых ЭГ, в которых специальные знаки, используемые при обозначении главных и второстепенных членов предложения, заменялись называющими их словами.

На **втором этапе** экспериментальной работы в рамках этого же направления было осуществлено обследование, предусматривавшее определение сформированности теоретических знаний и практических умений в области русского языка. Его участниками являлись те же самые слепые и зрячие подростки билингвы и монолингвы.

**Цель исследования** заключалась в выявлении состояния лингвистической, языковой, коммуникативной компетенций у подростков билингвов и монолингвов. Обследование осуществлялось в форме фронтального письменного опроса на уроках русского языка. Для работы использовался диагностический инструментарий, составленный нами по подобию КИМ, применяемых

на ОГЭ и ВСОШ по русскому языку. Бланки, предназначенные для слепых обучающихся, оформлялись рельефно точечным шрифтом Л. Брайля.

Содержание диагностического инструментария отвечало базовой программе по русскому языку 5–6-х классов. Тестирование, предлагаемое обучающимся, состояло из двух серий. Первая серия включала в себя восемь заданий.

**Цель обследования** заключалась в установлении состояния языковой готовности, в основу которой входят умения слушать, говорить и воспринимать информацию, представленную с помощью языковых средств; оречевлять свои действия, связанные с языковым материалом; устанавливать последовательность, отличать знаки языка от других видов знаков; способность пользоваться информационной и регулятивной функциями речи.

Сформированность языковой готовности всех испытуемых можно было проследить через **следующие уровни**:

1. **Высокий уровень** демонстрировали ответы испытуемых, в которых не обнаруживались недочеты или испытуемыми была допущена одна ошибка.
2. **Средний уровень** сформированности языковой готовности наблюдался у обучающихся, которыми было допущено от 2 до 4 ошибок.
3. **О низком уровне** можно было говорить, если испытуемыми было допущено больше 5 ошибок.

За верный ответ обучающиеся получали 1 балл. К неверным ответам относились задания, в которых обнаруживалась хотя бы одна орфографическая или пунктуационная ошибка. Неверный ответ оценивался 0 баллов. Максимальное количество баллов – 8.

Обобщенные результаты, демонстрирующие сформированность языковой готовности обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, отражены на рисунке 17.

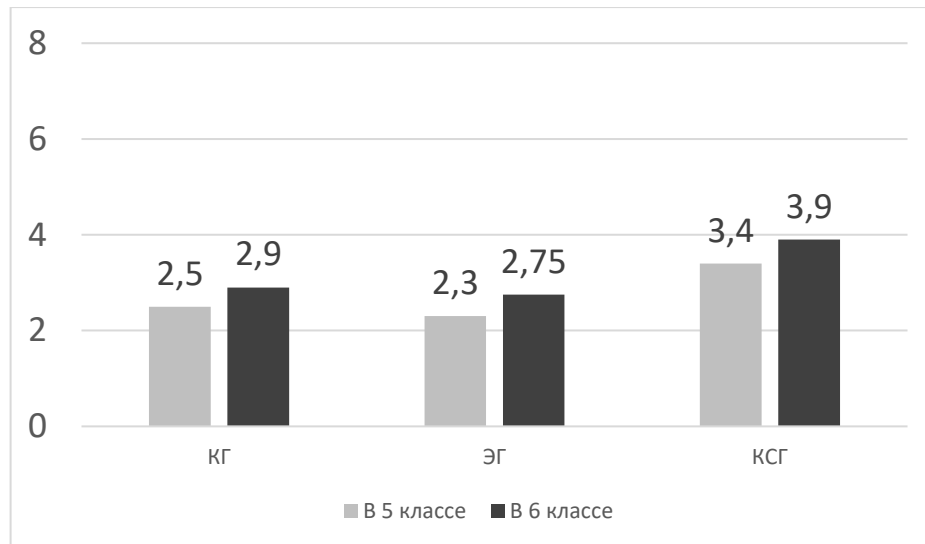


Рис. 17. Сформированность языковой готовности обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о схожем уровне сформированности языковой готовности слепых подростков-билингвов ЭГ и подростков-монолингвов КГ. Умения, составляющие языковую готовность, у большинства испытуемых находятся на невысоком уровне.

Несформированность умений привлекать собственное слуховое восприятия речи (фонематический слух) при решении лингвистических задач не позволила большинству подростков билингвов и монолингвов назвать слова, в которых звуков больше, чем букв (задание 1.).

Фрагментарность, ограниченность, схематичность чувственного опыта и представлений о реальной действительности многих подростков билингвов и монолингвов ЭГ и КГ, обучающихся в 5–6-х классов; несформированность умений понимать значения многозначных слов, использовать их при решении коммуникативных задач; дефицит активного словарного запаса, выражающийся в знании только конкретных семантических значений лексических единиц, обусловили трудности, возникшие у испытуемых при работе с синонимами, подборе антонимов к именам существительным и именам прилагательным (задания 2, 3, 4).



У всех слепых испытуемых возникали сложности при определении слов, морфемный состав которых соответствовал заданным схемам (задание 5). Невысокие результаты обуславливались не только несформированностью знаково-символических умений трансформировать слова в схемы и наоборот, но и недостаточным уровнем владения навыками письма по рельефно-точечной системе Л. Брайля. Обучающиеся затруднялись в опознании символов, используемых для обозначения приставки, корня и суффикса.

Анализ письменных работ также показал, что у большинства испытуемых из обеих групп, среди которых достаточно и обучающихся 6-х классов, на невысоком уровне находятся умения ориентироваться на плоскости прибора, читать грифелем текст, не вынимая листа из прибора, а также соблюдать элементарные правила оформления собственной письменной речи (постановка знака большой буквы, соблюдение абзацев, исправление допущенных ошибок и др.).

Большинство подростков ЭГ и КГ испытывали затруднения при определении правильной формы родительного падежа множественного числа имен существительных.

В свою очередь, практически все монолингвальные и билингвальные испытуемые, вошедшие в состав ЭГ и КГ, сравнительно неплохо справились с заданием 6, предусматривавшим установление части речи по заданным характеристикам, и с заданием 8, направленным на определение способностей образовывать из простых предложений сложные, расставлять в них знаки препинания.

В то же время из результатов, представленных на рисунке, видно, что состояние языковой готовности обучающихся КСГ1 и КСГ2 выше, чем у подростков ЭГ и КГ. В частности, 1 испытуемый продемонстрировал высокий уровень, допустив одну ошибку, и 28 обучающихся обнаружили средний уровень, выполнив 4–6 заданий. Трудности у остальных обучающихся вызвали задания 1, 2, 5 и 7. Полный текст тестовых заданий представлен в приложении.

Второй блок содержал 11 заданий.

**Цель работы** состояла в определении уровня сформированности орфографических и пунктуационных навыков подростков.

Оценка сформированности умений всех обследуемых осуществлялась по **следующим уровням**:

1. О **высоком уровне** свидетельствовали ответы, в которых было допущено два недочета или ошибок не было.
2. К **среднему уровню** можно было отнести работы, содержавшие от 3 до 6 ошибок.
3. О **низком уровне** сформированности орфографических и пунктуационных навыков свидетельствовали работы, в которых содержалось больше 7 недочетов.

За верный ответ обучающиеся получали 1 балл. К неверным ответам относились задания, в которых обнаруживалась хотя бы одна орфографическая или пунктуационная ошибка. Такой ответ оценивался 0 баллов. Максимальное количество баллов – 11.

Обобщенные результаты, демонстрирующие сформированность орфографических и пунктуационных навыков обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, отражены на рисунке 18.

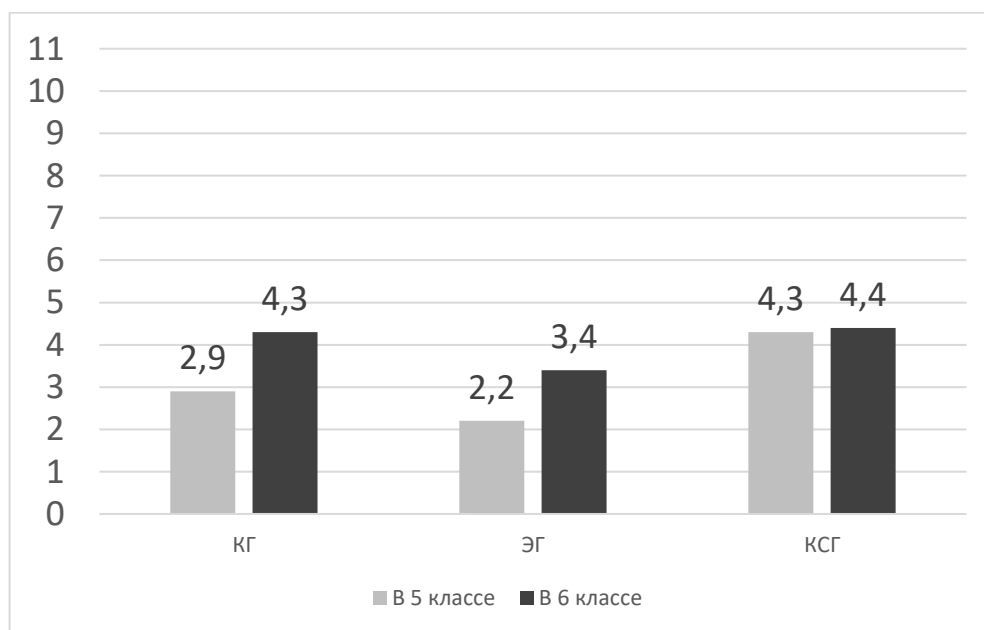


Рис. 18. Сформированность орфографических и пунктуационных навыков обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Как видно из результатов, представленных на рисунке, у слепых подростков билингвов и монолингвов ЭГ и КГ, в отличие от их зрячих сверстников КСГ1 и КСГ2, обнаруживается невысокий уровень орфографических и пунктуационных навыков. Все слепые подростки из этих групп, обучающиеся 5–6-х классов, обнаруживали затруднения при определении случаев, при которых в словосочетаниях писалась буква *е*; при постановке в словах пропущенной буквы; при указании слов с непронизносимой согласной; при вычленении лишней лексемы в ряду слов; при установлении случаев написания *ь*.

Дефицитарность чувственного опыта и представлений о предметах и явлениях, наполняющих реальную действительность, обусловили сложности, возникшие у большинства испытуемых 5-х классов и некоторых учеников 6-х классов ЭГ и КГ, при замене данных имен существительных с предлогами близкими по смыслу именами прилагательными; при соотнесении правильного написания приставки с остальной частью слова; при определении словосочетаний, в которых пишется буква *о*; при указании предложений, в окончании существительных которых пишется буква *е*.

В то же время сравнительно неплохие результаты многие испытуемые продемонстрировали при выполнении задания 6, предусматривающего выбор слов с приставкой *с*, и задания 8, определяющего сформированность умений находить допущенные пунктуационные ошибки.

В свою очередь, слепые подростки-билингвы ЭГ обнаруживали специфические орфографические ошибки: чаще всего в словах они писали ту гласную, которую слышали, к примеру: *«спишить, свела, свила по ступенькам, слизать с дерева, слезать сметану»*. Подростки ошибались в написании окончаний слов с гласной на конце, например: *«гулять с товарищом, большей город, площади, репетицые»*. Обследуемые испытывали сложности при постановке запятой в тех случаях, когда смысл одной части предложения им был мало понятен, к примеру: *«Они висели вниз головами на ветках, и заглядывали в окно из-под листьев клёна»*.

Согласно результатам, состояние орфографических и пунктуационных навыков у подростков КСГ1 и КСГ2 выше, чем у их слепых сверстников. В частности, высокий уровень исследуемых умений отмечался у троих обучающихся, допустивших 2 ошибки. Средний уровень продемонстрировали 31 обучающихся, выполнивших от 5 до 7 заданий. Особые затруднения у остальных подростков билингвов и монолингвов, обучающихся как в 5-х, так и в 6-х классах, вызвали задания 3, 4, 5 и 11. Полный текст тестовых заданий представлен в приложении.

Сравнительный анализ полученных результатов позволяет нам говорить о невысоком уровне языковой готовности большинства слепых подростков билингвов и монолингвов, составивших ЭГ и КГ. Из 53 испытуемых только 16 человек продемонстрировали средние результаты, выполнив верно от 4 до 6 заданий первой серии. У 23 подростков состояние орфографических и пунктуационных навыков также находилось на среднем уровне. Они успешно выполнили от 4 до 7 заданий второй серии. При этом ни один испытуемый не продемонстрировал высокого уровня как языковой готовности, так и сформированности орфографических и пунктуационных навыков.

В целом из 19 заданий двух серий справились верно с половиной или большей их частью лишь 16 человек. Все это дает основание говорить о невысоком уровне лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций практически всех слепых монолингвальных и билингвальных подростков 5–6 классов.

В свою очередь, зрячие сверстники КСГ1 и КСГ2, обучающиеся в 5–6 классах, демонстрировали неплохой уровень лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. Справиться с половиной или большей частью 19 заданий сумели 23 испытуемых.

На продуктивность учебного процесса, реализуемого на уроках русского языка в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения, существенное влияние оказывали трудности, которые обучающиеся испытывали при понимании русскоязычного материала, специфические орфографические

и пунктуационные ошибки, характерные билингуам. Усугубляло положение недостаточность внимания, уделяемого письменным работам этих обучающихся. Подростки испытывали значительные трудности при оформлении собственных записей рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля, что также сказалось на качестве их ответов.

Изучение состояния сформированности социокультурной компетенции у слепых подростков-билингвов нами на этом этапе обследования не осуществлялось. Данные обучающиеся осваивали программу русского (родного) языка. Ее содержанием подобная деятельность не предусматривается.

Таким образом, определение качества УУД и языковых компетенций слепых и зрячих подростков показало:

1. У слепых подростков-билингвов уровень сформированности познавательного интереса находился на низком уровне. Его устойчивость и продолжительность зависели от доступности изучаемого материала, представленного на языке социализации; от степени соотнесенности материала с жизненным опытом подростков-билингвов. У их сверстников КГ познавательный интерес был на таком же уровне. Результаты обследуемых КСГ1 и КСГ2 были на порядок выше.

2. Уровень сформированности саморегуляции и самоконтроля у слепых подростков-билингвов ниже, чем у их сверстников КГ и КСГ1, КСГ2. Подростки не только не замечали допущенных в тексте ошибок, но и допускали значительное число собственных орфографических и пунктуационных недочетов.

3. Характер способностей слепых обучающихся обеих групп понимать, фиксировать и трансформировать информацию, представленную в знаковой, схематичной, модельной и графической формах, находится на невысоком уровне, несмотря на то что подростки не испытывали особых сложностей при воспроизведении текста предложений. Однако они затруднялись при опознании знаков препинания и построении схем предложений.

4. Состояние лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций слепых билингвальных и монолингвальных подростков характеризуется невысоким качеством. Среди испытуемых ни один подросток не достиг высоких результатов. Показатели зрячих обучающихся КСГ1, КСГ2 на порядок выше: среди них были те, кому удалось продемонстрировать высокие результаты.

#### **4.4. Выявление состояния педагогических условий в образовательных организациях экспериментальной группы**

Определение и научное обоснование педагогических условий, значимых для функционирования модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, обусловило необходимость изучения их состояния в образовательных организациях экспериментальной группы.

С этой **целью** нами осуществлено изучение состояния педагогических условий, созданных в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения и необходимых слепым подросткам-билингвам. Наблюдение реализовывалось на территории трех субъектов РФ.

Для достижения цели исследования решались **следующие задачи**:

1. Определялся уровень профессиональных (предметных, психолого-педагогических, методических и коммуникативных) компетенций педагогов-словесников.
2. Выявлялось наличие методического инструментария, требуемого для работы со слепыми обучающимися на уроках русского языка.
3. Устанавливалась степень учета языкового статуса слепых подростков-билингвов.

Содержанием эксперимента предусматривалось несколько направлений работы. В рамках **первого направления** выявлялась степень сформированности профессиональных компетенций педагогов-словесников, обучающихся слепых подростков. Содержание обследования потребовало:

- 1) подготовки диагностического инструментария, ориентированного на педагогов-словесников, обучающих слепых подростков-билингвов;
- 2) установления состояния профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций учителей;
- 3) изучения информации о реальном состоянии повышения квалификации педагогических работников.

Потребность в создании специальных условий в преподавании русского языка обуславливается спецификой контингента обучающихся. К числу таких условий следует отнести:

- осуществление взаимодействия с учетом личностных особенностей слепых и норм коммуникации с ними;
- интерпретацию понятийного аппарата и учебных задач с позиций обеспечения восполнения чувственного опыта и представлений о реальной действительности слепых, развития их слухового восприятия речи, познавательных процессов, личностного саморазвития и речевой рефлексии;
- адаптацию учебного материала с учетом особых образовательных потребностей обучающихся (упрощение формулировок по грамматическому и семантическому признаку; трансформацию многоступенчатой инструкции путем деления ее на короткие, задающие поэтапность выполнения задания);
- формирование у обучающихся способностей целенаправленно применять компенсаторные способы действий при работе с учебным материалом [219].

Как правило, специфика в преподавании русского языка в понимании педагогов-словесников представляется в сокращении часов, упрощении изучаемого материала. В процессе преподавания русского языка свое применение находят приемы и методы, используемые при работе с детьми без нарушений зрения.

Предложенный нами **диагностический инструментарий**, предназначенный для определения профессиональных дефицитов педагогов-словесников, основывался на положениях Профессионального стандарта педагога, включающего четыре базовые компетенции: предметную, психолого-педагогическую, методическую и коммуникативную [268].

Всего в обследовании было задействовано 10 человек. Из них:

- два учителя – сотрудники БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»;
- два учителя – сотрудники ГБОУ «Лаишевская школа-интернат для детей с ОВЗ»;
- два учителя – сотрудники ГБОУ «Набережночелнинская школа № 75 для детей с ОВЗ»;
- четыре учителя – сотрудники ГБОУ «Уфимская коррекционная школа-интернат № 28 для слепых и слабовидящих обучающихся».

Группа обследуемых педагогов-словесников представляла собой разнородную категорию. Среди них были учителя, чей педагогический стаж не превышал 1 года (1 чел.); равнялся 9 годам (1 чел.); не достигал 30 лет (4 чел.); превышал 30 лет (2 чел.); превышал 40 лет (2 чел.).

Педагоги – участники эксперимента обладали следующими квалификационными категориями: высшей (4 чел.), первой (4 чел.). Два педагога не имели квалификационной категории.

Информация, представленная на сайтах образовательных организаций, свидетельствует о том, что педагоги-словесники регулярно проходят повышение квалификации по программам дополнительного профессионального образования. Тематика таких курсов, как правило, выстроена с учетом положений общей методики преподавания русского языка и не отражает специфику работы со слепыми обучающимися.

Исследование, нацеленное на выявление степени сформированности профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, осуществлялось с использованием трех серий заданий.



Содержанием **первой серии** определялась сформированность компонентов психолого-педагогической и коммуникативной компетенций педагогов.

**Цель первого задания** заключалась в выявлении навыков, необходимых для коммуникации со слепыми обучающимися в письменной и устной форме.

Первое задание включало 20 тестовых вопросов с единичным выбором правильного ответа. Верный ответ оценивался в 1 балл. Максимально возможное количество баллов – 20.

Все ответы испытуемых сводились к **трем уровням**:

- **высокий** – предполагал 15–20 верных ответов;
- **средний** – предполагал 10–14 верных ответов;
- **низкий** – предполагал 5–9 верных ответов.

Уровень сформированности профессиональных компетенций, представленный ниже на рисунках 1–6, отображен количеством преобладающих неверных ответов испытуемых.

Полученные нами данные по первому заданию (тестирование), демонстрирующие сформированность навыков, необходимых для коммуникации со слепыми обучающимися, представлены на рисунке 19.

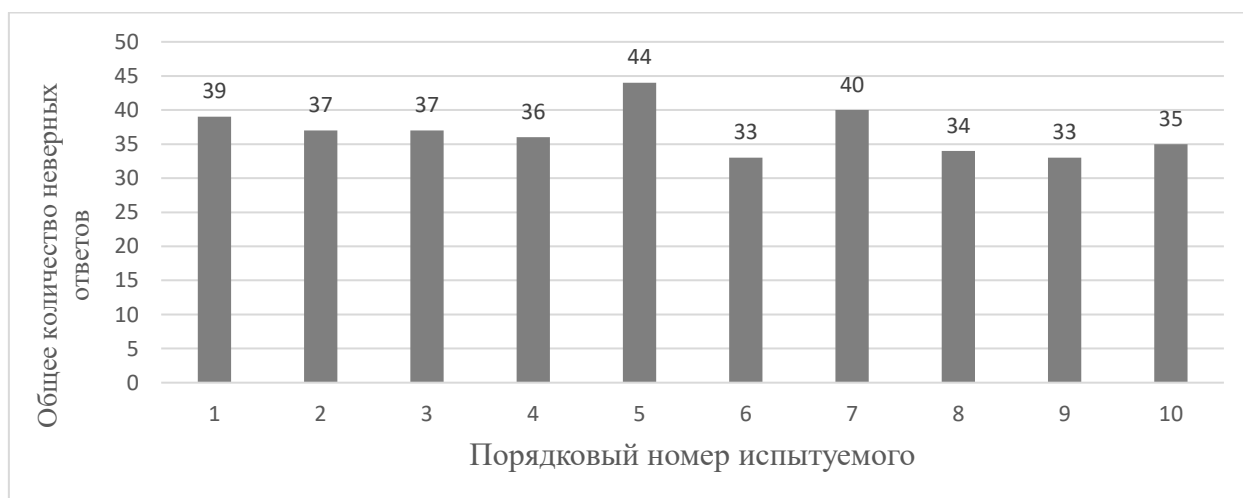


Рис.19. Сформированность навыков, необходимых для коммуникации со слепыми обучающимися

Данные, приведенные на рисунке, позволяют утверждать, что педагоги-словесники в среднем справились с тестированием (количество неверных ответов колебалось в пределах от 5 до 10). Затруднения у обследуемых вызывали вопросы, предусматривающие определение специфики, содержащейся в коммуникативной компетенции педагога, работающего со слепыми обучающимися. Они затруднялись в определении характеристик тактильной дислексии (нарушение способности воспринимать рельефно-точечную систему при чтении). Трудности вызывала необходимость выбора наиболее правильного варианта поведения при сопровождении слепых детей.

Достаточно большое количество педагогов не владело навыками чтения и письма по системе Л. Брайля. Это, в свою очередь, повлекло за собой сложности идентификации способов унификации разного типа ошибок, допущенных в письменных работах обучающихся. Значительное количество неверных ответов свидетельствовало о затруднениях педагогов в выборе показателей, характеризующих сформированность способностей детей оформлять собственную письменную речь к концу начальной школы. Вопросы, отражающие алгоритмы использования ассистивных технологий, были неверно интерпретированы многими испытуемыми. Полный текст тестовых вопросов, использованных на данном этапе, представлен в приложении.

В рамках **второго задания** педагогам предлагалось пять педагогических ситуаций, предусматривающих решение комплексных психолого-педагогических задач. Сложившиеся противоречия следовало разрешить в письменной форме.

**Цель данного задания** состояла в выявлении сформированности профессиональных компетенций педагогов в вопросах взаимодействия со слепыми обучающимися.

Использование педагогически инструментированных жизненных ситуаций позволяло определить характер способностей:

- 1) давать объективную оценку ситуации;
- 2) детально анализировать поведение всех участников;

- 3) прогнозировать дальнейшее развитие ситуации;
- 4) планировать действия педагога на психолого-педагогическом и коммуникативном уровнях.

Для оценки соответствия предлагаемого способа решения педагогической ситуации по каждому параметру в отдельности использовалась **балльная система**:

0 баллов – при несоответствии ответа какому-либо из вышеперечисленных критериев;

1 балл – при наличии сформулированной по каждому из предложенных параметров позиции, но отсутствии ее обоснования; либо при наличии сформулированной позиции, но нечетком ее обосновании;

2 балла – при полном, детальном ответе, подробно отражающем все критерии.

Максимально возможное количество баллов – 10. Ответы участников сводились к **следующим трем уровням**:

- к **высокому уровню** относились ответы, в которых 4–5 педагогических ситуаций проанализированы полно со всех позиций;
- к **среднему уровню** относились ответы, в которых 2–3 ситуации проанализированы полностью по всем параметрам или 4 ситуации рассмотрены с позиции хотя бы одного участника;
- к **низкому уровню** относились ответы, в которых полностью раскрыта 1 ситуация или 2–3 ситуации проанализированы с позиции хотя бы одного участника.

Результаты, иллюстрирующие качество компонентов, в совокупности составляющих психолого-педагогическую и коммуникативную компетенции педагогов-словесников, представлены на рисунке 20.

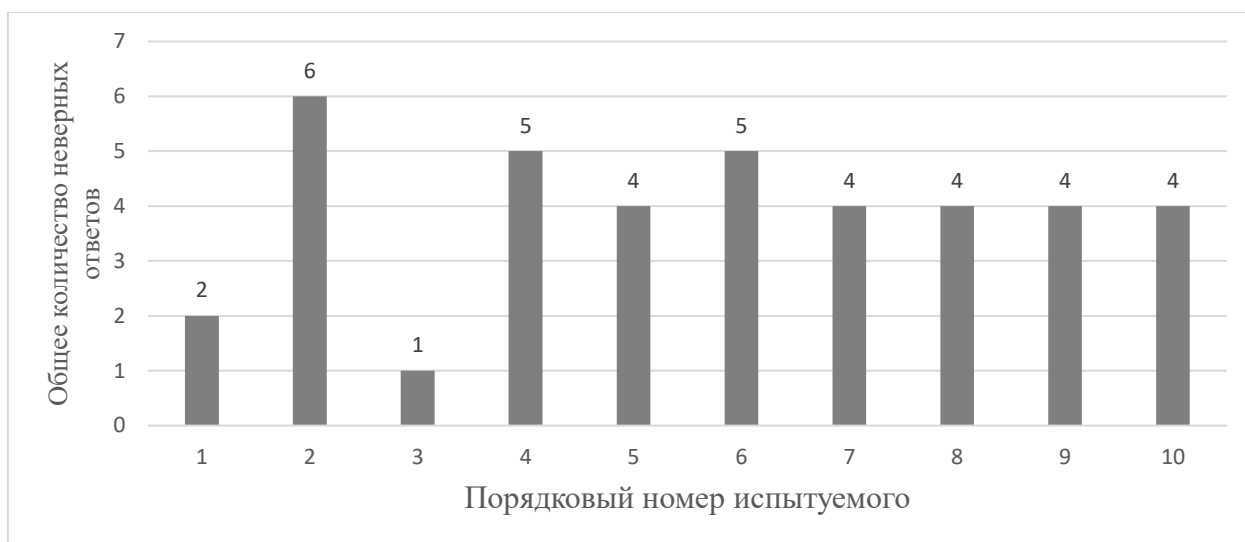


Рис. 20. Состояние психолого-педагогической и коммуникативной компетенций педагогов-словесников.

Второе задание, предусматривавшее решение пяти педагогически инструментированных жизненных ситуаций, вызвало особые затруднения у учителей русского языка и литературы. Сложности возникали при необходимости прогнозирования развития ситуаций, поведения их участников (педагогов, слепых подростков и их родителей), подбора способов разрешения проблемы. Не всем удалось подобрать и сформулировать варианты урегулирования ситуаций. Как правило, ответы содержали общие рекомендации, не учитывающие специфику деятельности педагогов образовательных организаций для детей с нарушениями зрения. Полный текст педагогических ситуаций, использованных на данном этапе, приведен в приложении.

**Вторая серия заданий** позволяла установить уровень сформированности методической компетенции учителей русского языка и литературы.

**Цель первого задания** заключалась в выявлении уровня способностей педагогов-словесников интерпретировать учебный материал с позиции обеспечения восполнения чувственного опыта и формирования представлений о реальной действительности слепых обучающихся, развития их слухового восприятия речи, познавательных процессов, личностного саморазвития и речевой рефлексии.

Данное задание включало 30 тестовых вопросов с единичным выбором верного ответа. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл. Максимально возможное количество баллов – 30. Ответы участников исследования распределялись следующим образом:

- 21–30 верных ответов приравнивались к **высокому уровню**;
- 11–20 верных ответов приравнивались к **среднему уровню**;
- 0–10 ответов приравнивались к **низкому уровню**.

Результаты, отражающие уровень сформированности методической компетенции учителей русского языка и литературы, представлены на рисунке 21.

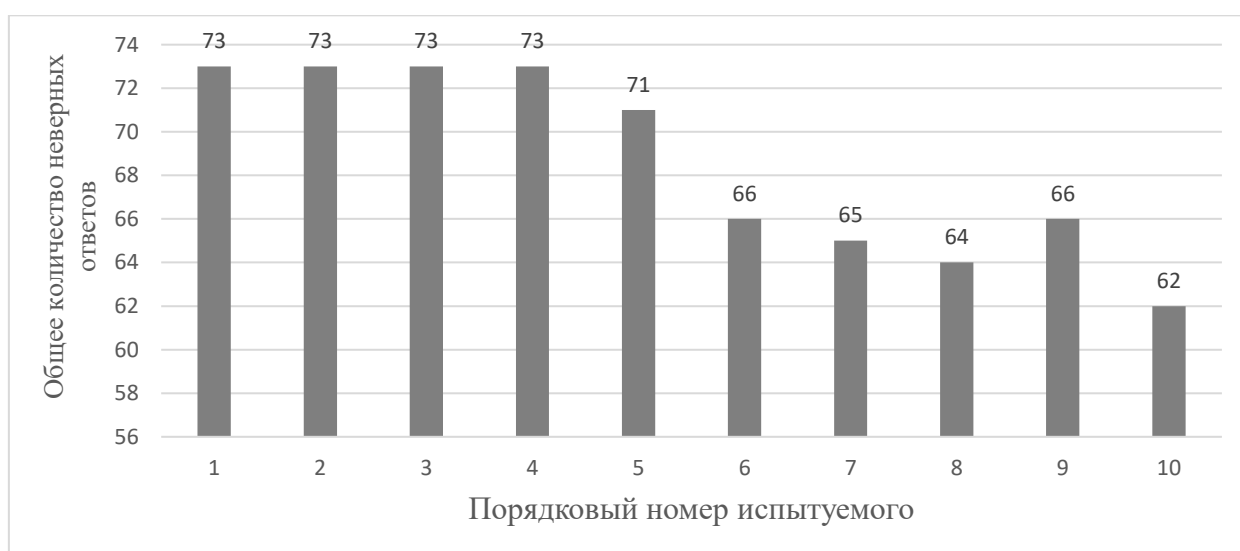


Рис. 21. Уровень сформированности методической компетенции учителей русского языка и литературы

Согласно результатам, уровень сформированности методической компетенции педагогов в целом оказался невысоким. Описание организационных условий, определяющих порядок итогового собеседования, структуру и содержание процесса формирования УУД, характеризовалось отсутствием системности, упорядоченности.

Трудности возникали при определении последовательности реализации компонентов компетентностного подхода, уровня требований, предъявляемых

к итоговым достижениям обучающихся, подходов содержательного наполнения рабочих программ, при выборе программ, на основе которых ведется преподавание учебного предмета. Педагоги затруднялись при дифференциации компонентов языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций и их разграничении.

Вызывали затруднения вопросы, предусматривающие уточнение элементов, в совокупности составляющих специфику преподавания русского языка слепым подросткам. Полный текст методики, использованной на данном этапе, приведен в приложении.

**Цель второго задания** состояла в выявлении сформированности способности учителей русского языка и литературы интерпретировать понятийный аппарат современной школьной лингводидактики с позиции методики русского языка в тифлопедагогике.

Письменный опрос предусматривал толкование понятий «лингвистическая компетенция», «языковая компетенция», «коммуникативная компетенция», «универсальные учебные действия», а также определение специфики, присутствующей во всех значимых видах деятельности на уроках русского языка, предусматривающей отработку у обучающихся способностей целенаправленно применять компенсаторные способы действий при работе с учебным материалом.

**Опрос** включал в себя 10 вопросов. За каждый полный ответ участник получал 1 балл. Краткие, но верные ответы оценивались в 0,5 балла. Неверный, либо отсутствующий ответ оценивался в 0 баллов. Максимально возможное количество баллов по этому заданию – 10.

Ответы участников исследования распределялись следующим образом:

- 8–10 верных ответов приравнивались к **высокому уровню**;
- 5–7 верных ответов приравнивались к **среднему уровню**;
- 1–4 верных ответа приравнивались к **низкому уровню**.

Результаты, демонстрирующие уровень сформированности способностей учителей русского языка и литературы интерпретировать понятийный аппарат современной школьной лингводидактики, представлены на рисунке 22.

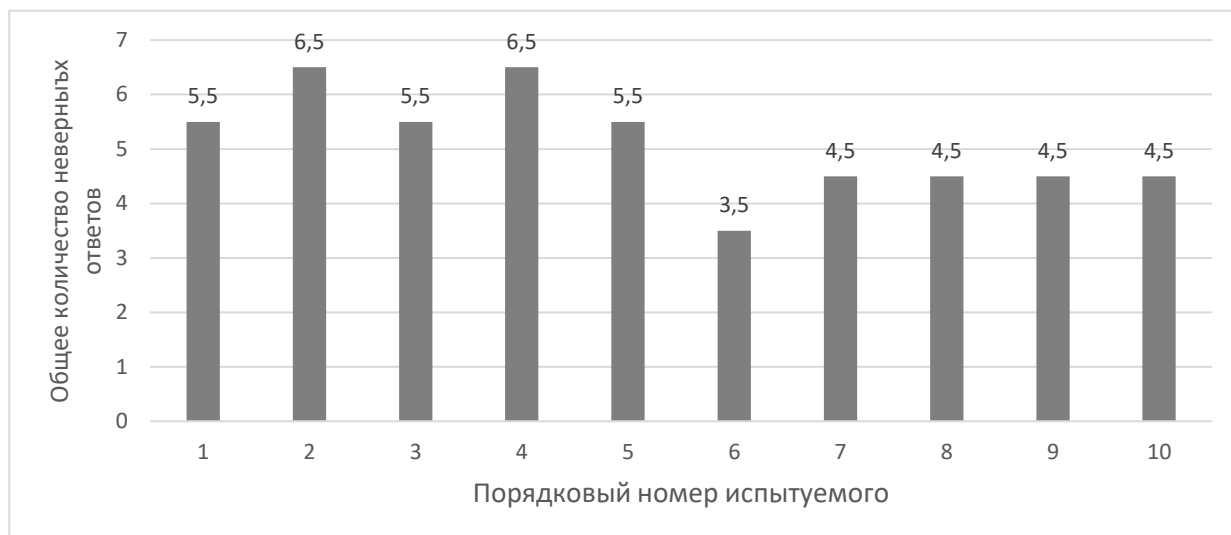


Рис. 22. Уровень сформированности способности учителей русского языка и литературы интерпретировать понятийный аппарат современной школьной лингводидактики

Результаты свидетельствуют о низком уровне владения педагогами понятийным аппаратом методики преподавания русского языка в тифлопедагогике. Полный текст тестовых заданий, использованных на данном этапе, представлен в приложении.

Сформированность у педагогов предметной и методической компетенций позволяла определить задания **третьей серии**.

**Цель первого задания** состояла в определении уровня предметной компетенции учителей русского языка и литературы.

Данное задание включало в себя 8 вопросов с единичным выбором правильного ответа. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл. Максимально возможное количество баллов – 8. Ответы участников исследования распределялись следующим образом:

- 6–8 верных ответов приравнивались к **высокому уровню**;

- 4–5 верных ответов приравнивались к **среднему уровню**;
- 0–3 ответов приравнивались к **низкому уровню**.

Результаты, демонстрирующие уровень сформированности предметной компетенции учителей русского языка и литературы, представлены на рисунке 23.

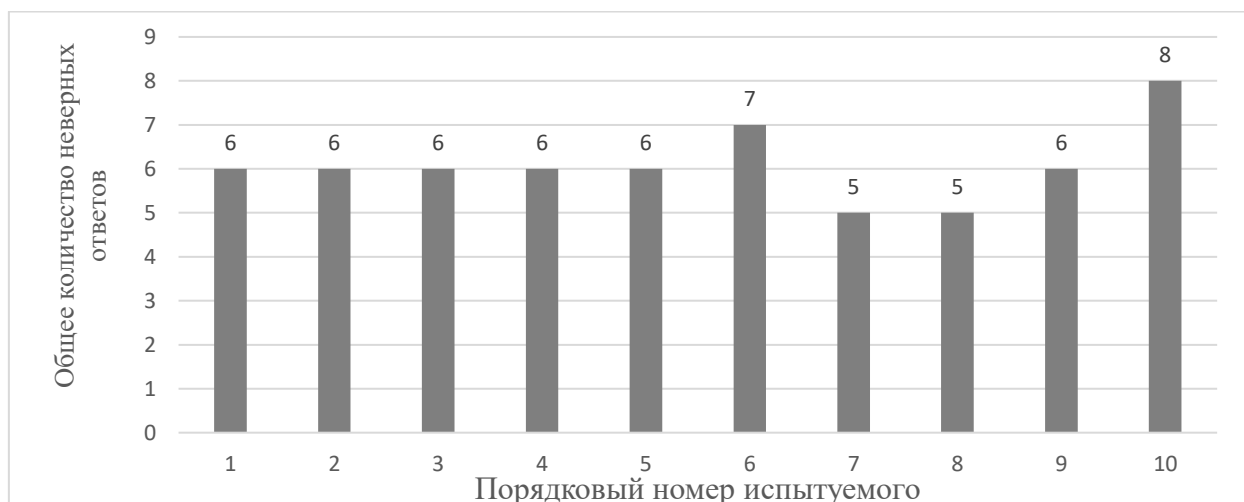


Рис. 23. Уровень сформированности предметной компетенции учителей русского языка и литературы

Согласно приведенным результатам, большинство педагогов продемонстрировали высокий уровень сформированности предметной компетенции. Выполнение заданий, связанных с опознанием отдельных частей речи, характеристикой и выделением сходных грамматических признаков и способов словообразования, с анализом сведений из области истории языкознания (задания № 2, 3, 5), вызывало единичные затруднения.

Полный текст заданий, использованных на этом этапе, приведен в приложении.

**Цель второго задания** заключалась в определении сформированности у учителей русского языка и литературы способностей адаптировать учебный материал с учетом особых образовательных потребностей слепых обучающихся.

Условием задания предусматривалась индивидуальная письменная работа, состоящая из решения комплекса методических задач.



**Первая группа задач** позволяла установить знание принципов методики изучения уровней языка. Задачи считались выполненными при условии достижения следующих результатов:

- представлены анализ предложенного материала, комментарии к теоретическому материалу на основе предлагаемых слепым обучающимся адаптированных заданий;
- приведены примеры, поясняющие языковые явления с использованием натуральной, аудиальной и отвлеченной наглядности, жизненного опыта обучающихся.

**Задачи второй группы** считались выполненными при условии достижения следующих результатов:

- учителями устанавливались сущность и причины ошибок, собственных слепым обучающимся;
- предлагались адекватные способы адаптации учебного материала, алгоритм работы с ним, основывавшийся на учете особых образовательных потребностей слепых обучающихся.

**Задачи третьей группы** считались выполненными, при условии достижения следующих результатов:

- учителями предлагались способы моделирования этапов учебного процесса, адекватных решаемым задачам и возможностям обучающихся;
- подбирались приемы, позволяющие предупредить и преодолеть затруднения слепых обучающихся;
- использовались современные технологии и средства обучения для повышения эффективности образовательного процесса.

Оценка задания осуществлялась на основе балльной системы по каждому параметру. В частности:

- 0 баллов – при несоответствии какому-либо из вышеперечисленных критериев;

– 1 балл – при наличии сформулированной позиции по каждому из предложенных параметров, но отсутствии ее обоснования; при наличии позиции с нечетким, размытым, неполным обоснованием;

– 2 балла – при наличии полного, детального ответа.

Максимально возможное количество баллов – 6. Ответы участников исследования распределялись по **следующим уровням**:

– к **высокому уровню** относились ответы, содержавшие верное решение всех трех задач;

– к **среднему уровню** относились ответы, содержавшие верное решение двух задач;

– к **низкому уровню** относились ответы, содержавшие верное решение одной задачи.

Результаты, позволяющие оценить сформированность у учителей русского языка и литературы способности адаптировать учебный материал с учетом особых образовательных потребностей слепых обучающихся, представлены на рисунке 24.

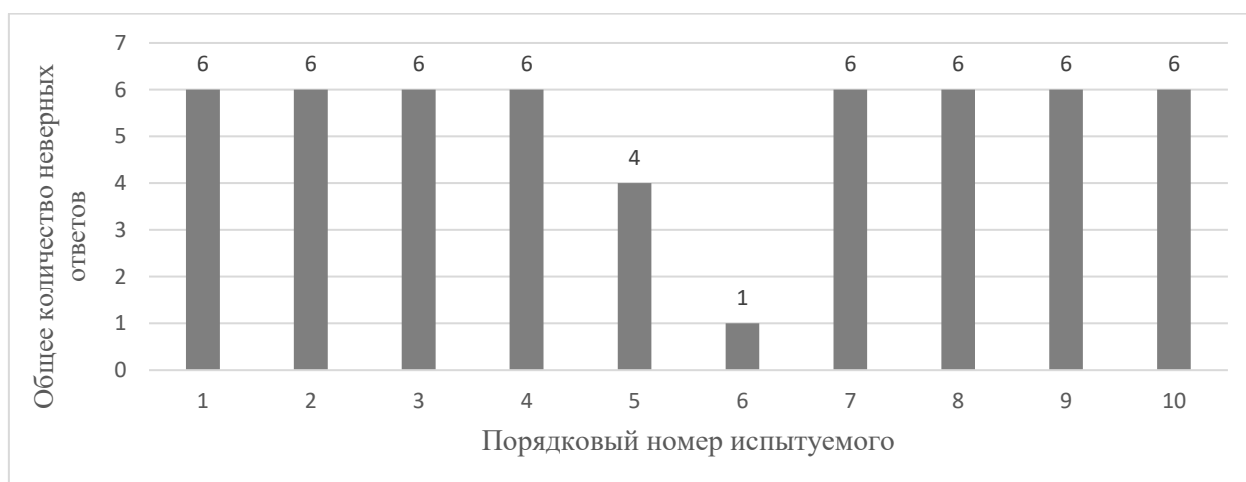


Рис. 24. Результаты сформированности способностей адаптировать учебный материал с учетом особых образовательных потребностей слепых обучающихся

Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне сформированности компонентов, в совокупности составляющих методическую компетенцию. Однако подавляющее большинство педагогов подошли к решению второй задачи с позиции методики преподавания русского языка детям с нормативным развитием. При этом особые образовательные потребности слепых обучающихся не учитывались. Полный текст стимульных материалов, использованных на данном этапе, приведен в приложении.

В целом состояние исследуемых профессиональных компетенций педагогов определялось совокупностью полученных ими результатов по всем заданиям. Компетенции, рассматриваемые в аспекте специфики преподавания русского языка слепым обучающимся, у большинства педагогов находились на среднем либо низком уровне сформированности. Профессиональные дефициты обнаруживались в поле методической компетенции, определяющей организацию и содержание образовательного процесса с учетом требований специальной методики русского языка в тифлопедагогике, а также психолого-педагогической и коммуникативной компетенций, интерпретируемых с позиции взаимодействия со слепыми обучающимися. Предметная компетенция практически у всех педагогов находилась на высоком либо среднем уровне сформированности. Этого недостаточно для того, чтобы говорить о высоком уровне сформированности всего комплекса профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы обследованной группы.

В рамках **второго направления** велась работа, нацеленная на выявление наличия методического инструментария, необходимого для обучения слепых подростков-билингвов на уроках русского языка. С этой **целью** изучена документация школьных методических объединений учителей русского языка и литературы, продукты учебной деятельности обучающихся; посещены уроки русского языка учителей, работающих в классах, вошедших в состав экспериментальной группы.

Согласно полученным результатам, все педагоги-словесники образовательных организаций – участников эксперимента в рамках образовательного процесса применяли стандартные наборы учебных материалов. В частности:

- 1) учебник по русскому языку, отпечатанный рельефно-точечным шрифтам Л. Брайля;
- 2) тетрадь для письма рельефно-точечным шрифтам Л. Брайля;
- 3) прибор для письма рельефно-точечным шрифтам Л. Брайля;
- 4) грифель.

При этом мало кто из педагогов требовал, чтобы обучающиеся отдельно вели тетрадь-справочник и тетрадь для записи словарных слов. Хотя такой подход к интерпретации теоретического материала не только обеспечил бы более качественное его усвоение, но и сделал бы справочную информацию доступнее для обучающихся. Планомерно осуществляемая же словарная работа позволила бы выработать у обучающихся устойчивые орфографические навыки, а также вести постоянное восполнение их обедненных представлений об окружающей действительности.

Реальное удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся становится возможным при наличии широкого комплекса наглядно-иллюстративных материалов и правильном его использовании. Как показало наблюдение, педагоги не пользовались на уроках карточками:

- 1) выполненными в форме цветных геометрических фигур;
- 2) содержащими задания, предусматривающие вставку в текст пропущенных орфограмм, пунктограмм, слов и др.;
- 3) с буквами, со звуками, со звуками и буквами;
- 4) со словами, с предложениями;
- 5) с арифметическими знаками плюс, минус.

В условиях образовательного процесса также не нашли своего применения следующие виды наглядности:

- 1) прибор «Ориентир»;

- 2) аудиозаписи звуков предметов, города, леса, явлений природы, шумов различного характера, фрагментов художественных произведений;
- 3) видеоролики, снабженные тифлокомментариями;
- 4) естественная наглядность (предметы объективной реальности);
- 5) объемная наглядность (муляжи, макеты, фигуры).

При этом педагоги в своей работе периодически использовали:

- 1) изобразительную наглядность, отпечатанную рельефно-точечным шрифтом или изготовленную каким-либо другим способом (картинки, схемы, таблицы и др.);
- 2) внутреннюю наглядность (образы, созданные по средствам речи учителя);
- 3) компьютер, который, к сожалению, не всегда был снабжен программой экранного доступа; интерактивную смарт-доску, колонки, беспроводные наушники.

Очевидно, языковой материал слепым обучающимся, в том числе и билингвам, излагался без учета их особенностей, обусловленных глубоко нарушенным или отсутствующим зрением. Формальные языковые сведения, получаемые обучающимися, становились основой, на которой ими осваивались связанные с теорией практические учебные действия. О невысоком качестве таких умений свидетельствуют и представленные нами выше результаты слепых подростков-билингвов (см. 4.3.). Подобное положение дел объясняется отсутствующим методическим инструментарием, необходимым для реального удовлетворения особых образовательных потребностей таких обучающихся, формирования их компенсаторных способов действий, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций.

В рамках **третьего направления** осуществлялась объективная оценка степени учета языкового статуса слепых подростков-билингвов. С этой **целью** нами было проведено анонимное анкетирование 33 родителей – участников эксперимента, изучена документация образовательных организаций, вошедших в ЭГ.

Согласно полученным данным, больше половины семей, воспитывающих слепых подростков-билингвов, проживали или проживают в сельской местности. В большинстве случаев оба родителя владеют башкирским, чувашским или татарским языками. Приоритетными языками семьи являются материнские языки. В семьях, проживающих в городах, чаще всего общение осуществляется на двух языках.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что все родители обучающихся при оформлении внутришкольной документации, необходимой для дальнейшего построения отношений между участниками образовательного процесса, сообщали о национальности членов семьи, их образовании, занимаемой должности и месте работы, статусе семьи и ее материальном положении. Родители своевременно предоставляли заключение психолого-медико-педагогической комиссии.

В свою очередь, при оформлении документации ранее не требовалось предоставлять сведений о языках, которыми владеют все члены семьи, в том числе и ребенок; приоритетном языке; степени владения взрослыми русским языком; сроках пребывания на территории данного региона; трудностях, вызванных переключением ребенка с системы материнского языка на язык социализации; возрасте и месте начала изучения подростком русского языка; ведущем языке, который используется ребенком при общении в семье и в школе; роли каждого из родителей в организации семейного быта. Полученная нами информация составила первую часть языкового анамнеза.

Анкетирование родителей обучающихся также показало, что около 80 % опрошенных затруднялись определить период, с которого ребенок начал получать комплексную помощь, направленную на коррекцию отклонений, вызванных первичным дефектом. У небольшого числа родителей, вопросы, предусматривавшие формулировку собственной позиции по отношению к зрительной патологии ребенка, возможностям его образования, а также его статусу в семье и реализуемой ею модели воспитания, вызвали некоторые замешательства. Подобной информации ранее родители никому не сообщали. Эти

данные составили второй раздел языкового анамнеза. На их основе устанавливалась природа развития слепого подростка-билингва.

Анализ документации образовательных организаций показал, что, в соответствии с принципом преемственности, образовательный процесс, так же как и на уровне начальной школы, осуществлялся на русском языке. При определении содержания программного материала учебного предмета «Русский язык» учитывались итоговые результаты, достигнутые слепыми билингвами на уровне начального общего образования. Полученные сведения отражены во второй части языкового анамнеза каждого обучающегося.

Таким образом, выявление состояния педагогических условий в образовательных организациях экспериментальной группы показало, что:

1. Учителя русского языка и литературы на невысоком или среднем уровнях владели компонентами, в совокупности составляющими психолого-педагогическую, методическую и коммуникативную компетенции. При этом уровень их предметной компетенции был на порядок выше.
2. На уроках русского языка педагогами-словесниками по преимуществу использовался стандартный набор методического инструментария и привычные средства наглядности. Учителями крайне редко применялась аудио- и видеонаглядность, прибор «Ориентир», иллюстративные пособия.
3. В образовательных организациях ранее языковой анамнез слепых подростков-билингвов не собирался.

### **Выводы по главе:**

1. Состояние языкового статуса слепых подростков-билингвов находилось на невысоком уровне. Об этом свидетельствовали результаты обследования, проведенного по трем направлениям. В частности:
  - Слепые обследуемые ЭГ, КГ продемонстрировали низкий уровень представлений о реальной действительности: они практически не

называли качественных признаков предметов и явлений; затруднялись в составлении предложений, отражающих конкретные знания о реальной действительности.

- Слепые подростки-билингвы без особых сложностей переключались с одного языка на другой: количество качественных признаков, названных на обоих языках, было практически одинаковым; Высокий разрыв обнаруживался между результатами заданий, предусматривавших составление предложений на двух языках. Высказывания, сформулированные на материнских языках, были полнее, и их было больше.
- У слепых обследуемых возникали сложности при целенаправленном использовании собственного слухового восприятия в процессе осознанной учебной деятельности, отображении услышанного в знаково-символической форме.
- У слепых билингвальных обследуемых был отмечен невысокий уровень сформированности познавательного интереса. Его устойчивость и продолжительность зависели от доступности стимульного материала, степени соотнесенности материала с их жизненным опытом. Обследуемые, относящиеся к КГ, также демонстрировали невысокий уровень познавательного интереса. Результаты зрячих монолингвальных и билингвальных обследуемых КСГ1 и КСГ2 были на порядок выше.
- Сформированность саморегуляции и самоконтроля у слепых подростков-билингвов была ниже, чем у их сверстников КГ и КСГ1, КСГ2.
- Способности слепых обследуемых ЭГ, КГ понимать, фиксировать и трансформировать информацию, представленную в знаковой, схематичной, модельной и графической формах, находились на невысоком уровне. Задания по опознанию знаков препинания и



моделированию схем предложений вызывали у них серьезные затруднения.

- Сформированность лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций у слепых билингвальных и монолингвальных подростков находилась на невысоком уровне. Слепые подростки ЭГ и КГ не продемонстрировали высоких показателей. Результаты зрячих обучающихся КСГ1, КСГ2 оказались на порядок выше: некоторым удалось достичь высокого уровня.

2. Невысокий языковой статус слепых подростков-билингвов обуславливается недостаточностью обеспечения педагогических условий в образовательных организациях – участниках эксперимента. В частности:

- Учителя русского языка и литературы на невысоком или среднем уровнях владели компонентами, в совокупности составляющими психолого-педагогическую, методическую и коммуникативную компетенции. Уровень предметной компетенции у них был на порядок выше, при этом ими не учитывалась специфика работы со слепыми обучающимися.
- При организации образовательного процесса на уроках русского языка педагоги-словесники использовали стандартный набор учебных материалов.
- В образовательных организациях – участниках исследования не учитывался языковой статус слепых подростков-билингвов.

## **ГЛАВА 5. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ АВТОРСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ (НЕРОДНОМУ) ЯЗЫКУ СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ-БИЛИНГВОВ**

### **5.1. Организация экспериментальной работы**

Результаты, полученные нами в рамках констатирующего эксперимента, подтвердили необходимость реализации специальной работы на уроках русского языка со слепыми подростками-билингвами. Содержание этой деятельности согласуется с предлагаемым нами подходом построения и реализации системы обучения языку слепых билингвов.

**Цель формирующего этапа эксперимента** заключалась в построении и внедрении в учебный процесс образовательных организаций авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов. Для достижения данной цели предусматривалось решение следующих **задач**:

1. Создание в образовательных организациях, вошедших в экспериментальную группу, значимых педагогических условий.
2. Организация образовательного процесса, отвечающего содержанию предлагаемой авторской системы.
3. Внедрение в учебный процесс образовательных организаций модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.
4. Обоснование эффективности предложенной системы обучения русскому (неродному) языку.

Работа по организации апробации авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов велась с 2018 по 2020 г. на территории шести субъектов РФ. В реализации этой деятельности, протекавшей в границах двух направлений, приняли участие руководители образовательных организаций для детей с нарушениями зрения, педагогические работники.

В рамках **первого** направления были реализованы организационные мероприятия, предусматривающие подготовку запуска модели обучения в образовательных организациях – участниках эксперимента.

На веб-площадках Всероссийской ассоциации руководителей образовательных организаций для детей с нарушениями зрения проведена серия вебинаров для руководящих работников и учителей русского языка и литературы.

В рамках первого вебинара «Распределение содержания программного материала по русскому языку за курс основной школы (5–10-е классы)» (апрель 2020 г.) речь шла об актуальных подходах к построению образовательной траектории учебного курса «Русский язык». На мероприятии большое внимание уделялось рискам, возникающим при автономном распределении программного материала образовательными организациями. На вебинаре был представлен авторский подход к перераспределению программы «Русский язык» по годам обучения. В частности, отражены нормативно-правовые основания, приведены обоснования необходимости изменения существующего порядка, обозначены ожидаемые положительные эффекты, представлена конкретизация авторского подхода.

В рамках вебинара «Особенности организации, содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими детьми на уроках русского языка в 5–10 классах» (август 2020 г.) речь шла об особенностях организации, содержании данной деятельности в контексте программы «Русский язык» для основной школы (5–10-е классы). Базовые положения, изложенные педагогам-словесникам, строились на результатах, полученных в ходе определения сформированности лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка.

В контексте обсуждаемой проблемы была обоснована целесообразность включения коррекционно-развивающей работы в структуру учебного курса и ее содержание. В частности, показана необходимость развития компенсаторных способов действий у слепых обучающихся и дальнейшего активного их

использования на практике. Педагогам-словесникам продемонстрирован механизм, позволяющий сформировать у обучающихся алгоритм применения языковых умений в связке с компенсаторными способами действий.

Внедрение предлагаемого нами методического инструментария, предназначенного для реализации коррекционно-развивающей работы на уроках русского языка, происходило в рамках следующих вебинаров:

- «Современные методы и технологии обучения русскому языку слепых детей» (г. Ульяновск, ноябрь 2020 г.);
- «Особенности формирования универсальных учебных действий у слепых и слабовидящих подростков» (г. Санкт-Петербург, май 2021 г.).
- «Организация и содержание коррекционно-образовательного процесса при реализации адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования» (г. Москва, октябрь 2021 г.).

Материалы, представленные на вебинарах в 2020 г., обобщены в методических рекомендациях «Модель распределения программного материала учебного предмета «Русский язык» за курс основной школы (5–10-й классы)». Предложенный в них порядок перераспределения программного материала учебного предмета «Русский язык», предусматривающий пролонгацию сроков его освоения, увеличение объема учебного времени (до 816 ч.) на изучение вызывающего затруднения языкового материала и осуществление коррекционно-развивающей работы, был включен в варианты примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования слепых и слабовидящих обучающихся. Порядок перераспределения программного материала учебного предмета «Русский язык» за курс основной школы приведен в таблице 1.

Таблица 1

*Порядок перераспределения программного материала учебного предмета «Русский язык» за курс основной школы*

№	Класс	Количество часов	Материал, изучение которого переносится на следующий год
1	5-й	170	Глава «Глагол»
2	6-й	204	Глава «Глагол»
3	7-й	136	Раздел «Служебные части речи»
4	8-й	102	Главы: «Однородные члены предложения», «Обособленные члены предложения», «Обращение», «Водные, вставные конструкции», «Чужая речь»
5	9-й	102	Оставшийся материал 9-го класса базовой программы
6	10-й	102	30 часов, оставшихся на систематизацию изученного материала с 5-го по 10-й класс

В ходе организационных мероприятий, реализуемых в рамках **первого направления**, проведена следующая работа с образовательными организациями для детей с нарушениями зрения:

1. Заключены договоры о сотрудничестве с образовательными организациями – участниками эксперимента, решены организационные вопросы (2020 г.).
2. Запущен формирующий эксперимент (2020 г).
3. Реализована дополнительная работа с педагогами-словесниками, участвовавшими в эксперименте (онлайн- и офлайн-взаимодействие в групповом и индивидуальном форматах). В ходе работы:
  - анализировались актуальные языковые анамнезы обучающихся;
  - уточнялись данные, отображающие состояние компенсаторных действий, метапредметных результатов и языковых компетенций слепых подростков-билингвов;
  - проектировались индивидуальные образовательные маршруты обучающихся;

- вносились дополнения в рабочую программу учебного предмета «Русский язык» в соответствии с результатами констатирующего эксперимента и языковыми анамнезами обучающихся;
- демонстрировались подходы и способы работы с методическим инструментарием, необходимым для обучения слепых подростков-билингвов;
- решались организационные вопросы, в том числе направленные на повышение мотивации педагогов.

4. Осуществлялась промежуточная диагностика обучающихся в конце каждой учебной четверти на протяжении всего экспериментального обучения. В качестве стимульных материалов выступали КИМы учебного предмета «Русский язык». Полученные результаты позволяли фиксировать продвижение обучающихся по запланированной образовательной траектории. Данные промежуточного мониторинга давали возможность вносить необходимые корректировки как в содержание реализуемого процесса, так и в порядок его организации.

Организационные мероприятия первого направления предусматривали повышение профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, обучающихся детей с ОВЗ, в том числе слепых подростков-билингвов. Программами дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) было охвачено 387 педагогов-словесников. Из них 10 учителей русского языка и литературы работали в образовательных организациях – участниках эксперимента.

Повышение профессиональных компетенций педагогов-словесников БОУ «Чебоксарская специальная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» проводилось в офлайн-формате на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» (2018 г.). Учителя русского языка и литературы трех субъектов РФ (участники эксперимента) проходили повышение квалификации в онлайн-формате (с 2020 г.) на базе той же организации дополнительного профессионального образования.

Охват педагогов (в том числе участников эксперимента), прошедших курсы повышения квалификации с 2018 по 2020 г. на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», представлен в таблице 2.

Таблица 2

*Охват педагогов (в том числе участников эксперимента), прошедших курсы повышения квалификации с 2018 по 2020 г. на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»*

№	Название программы	Год реализации	Контингент
1	«Технология формирования УУД у детей с ОВЗ на уроках русского языка»	2018	40 чел.
		2019	40 чел.
		2019	35 чел.
		2019	30 чел.
		2020	35 чел.
2	«Формирование коммуникативных компетенций для взаимодействия с детьми с сенсорными нарушениями»	2018	30 чел.
		2018	30 чел.
3	«Методические аспекты подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому собеседованию по русскому языку»	2019	35 чел.
		2019	35 чел.
		2020	40 чел.

В настоящее время данные программы не теряют своей актуальности и применяются при повышении квалификации педагогов-словесников Чувашской Республики. Более подробная информация о сроках реализации программ и контингенте обучающихся представлена на сайте БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии [chrio.cap.ru](http://chrio.cap.ru).

Изменения, происходящие в специальном и общем образовании, актуализировали потребность в создании новых стратегий повышения квалификации педагогов-словесников, работающих с обучающимися с ОВЗ, в том числе и со слепыми детьми. В этой связи получили востребованность программы, включающие в себя инвариантные и вариативные модули, обеспечивающие практическое освоение компетенций, заданных содержанием курсов, и стажировку на площадках профильных образовательных организаций, обладающих положительным многолетним опытом в решении задач, отвечающих исследованию. Все это позволило переосмыслить разработанные нами программы и подготовить вариативные модули, которые с 2020 г. также реализуются на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования».

В сентябре 2022 г. на базе онлайн-платформы ООО «Мобильное электронное образование» реализована программа повышения квалификации «Методика преподавания дисциплин предметной области «Филология» в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, интеллектуальной недостаточностью» (в объеме 40 ч.), ориентированная на учителей, работающих как в условиях инклюзивного, так и специального образования. Обучением было охвачено 27 учителей из образовательных организаций Пермского края и 10 педагогов-словесников – участников эксперимента. Более подробная информация о сроках реализации программ и контингенте обучающихся представлена на сайте данной организации [mob-edu.ru](http://mob-edu.ru).

Педагогические условия, значимые для функционирования предложенной модели, определили содержание разработанных дисциплин в рамках программ подготовки и профессиональной переподготовки педагогических работников. Нами были разработаны дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературы детям с ОВЗ», «Особенности преподавания чувашского языка и литературы детям с ОВЗ» и «Методика преподавания иностранного языка детям с ОВЗ», ставшие составной частью программ профессиональной переподготовки.



В контексте данных дисциплин нами решались как общие, так и специфические задачи. В ходе обучения у будущих педагогов и специалистов сопровождения формировались профессиональные (предметная, психолого-педагогическая, методическая и коммуникативная) компетенции, необходимые для работы с детьми с ОВЗ, в том числе со слепыми обучающимися.

Разработка и преподавание данных дисциплин способствовали определению структуры и содержания авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов. В частности, были выделены и апробированы теоретико-практические положения, составившие основу концепции и модели обучения языку.

Анализ методического инструментария, используемого при обучении слепых детей иностранному языку, а также детальная проработка подходов к алгоритмизации учебной деятельности, адаптации языкового материала позволили определить способы преодоления последствий влияния одного языка на другой в устной и письменной речи. Интерпретация методики преподавания чувашского языка с позиции слепых детей позволила увидеть общие закономерности, характерные для фонетики, лексики, грамматики, морфологии, словообразования и синтаксиса тюркских языков, трудности, с которыми сталкиваются слепые обучающиеся при переходе с материнского языка на язык социализации.

Подобный подход позволил не только апробировать и отобрать наиболее эффективные способы обучения будущих специалистов сопровождения, педагогов для работы со слепыми обучающимися, но и выйти за пределы плоскости решаемых задач, так как в аспекте реализуемой деятельности речь также шла и об особенностях обучения языку детей-билингвов других нозологий.

С 2018 по 2021 г. обучением по программам профессиональной переподготовки были охвачены 551 человек. Реализация программ профессиональной переподготовки с 2018 по 2021 г. на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» представлена в таблице 3.

Таблица 3

*Реализация программ профессиональной переподготовки с 2018 по 2021*

*г. на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»*

№	Название программы профессиональной переподготовки	Название дисциплины	Год	Контингент
1	«Логопедия»	«Методика обучения русскому языку детей с ТНР»	2018	30
			2019	28
			2020	25
			2020	25
			2021	18
2	«Дефектология»	«Методические вопросы реализации предметных областей «Русский язык» и «Чтение»»	2018	20
			2019	20
			2020	25
			2020	18
			2021	10
3	«Тьютор в инклюзивном образовании»	«Методика преподавания русского языка детям с ОВЗ»	2019	18
			2021	22
4	«Методика преподавания чувашского языка и литературы»	«Особенности преподавания чувашского языка и литературы детям с ОВЗ»	2019	25
			2020	25
			2021	20
5	«Методика преподавания русского языка и литературы»	«Особенности преподавания русского языка и литературы детям с ОВЗ»	2018	25
			2019	25
			2020	15
			2021	10
6	«Методика преподавания английского языка»	«Особенности преподавания английского языка детям с ОВЗ»	2018	20
			2019	18
			2020	20
			2021	20
7	«Методика преподавания немецкого языка как второго иностранного»	«Особенности преподавания немецкого языка детям с ОВЗ»	2018	20
			2019	17
			2020	25
			2021	15

В настоящее время разработанные нами дисциплины входят в содержание программ профессиональной переподготовки педагогических работников,

реализуемых на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». Более подробная информация о сроках реализации программ и контингенте обучающихся представлена на сайте данной образовательной организации [chrio.cap.ru](http://chrio.cap.ru).

В ключе решаемых задач было дополнено содержание дисциплины «Методика преподавания русского языка детям с сенсорными нарушениями», реализуемой на базе ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Студенты, обучающиеся по специальности «Тифлосурдопедагогика», знакомятся со спецификой преподавания русского языка слепым подросткам-билингвам; характерными трудностями, возникающими при изучении языка социализации, путями их преодоления.

В процессе реализации организационных мероприятий первого направления нами решались как частные задачи (преодолевались профессиональные дефициты отдельных учителей русского языка и литературы), так и задачи обновления системы повышения квалификации педагогов, работающих со слепыми обучающимися: определялись пути модернизации системы подготовки тифлопедагогов, специалистов сопровождения слепых детей.

В ходе реализации **второго направления** велась работа по разработке методического инструментария: подготовке методических рекомендаций и разработке учебно-методического комплекса (УМК) по русскому языку (5-й класс) для слепых обучающихся. Необходимость подобного инструментария обусловлена актуальными требованиями современной лингводидактики, методики преподавания русского языка в тифлопедагогике.

Нами подготовлены и поддержаны Министерством цифровизации следующие учебные издания: «Методический практикум по формированию лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка» (2021 г.), «Современные технологии преподавания русского языка слепым обучающимся в 5–10 классах» (2022 г.). Издания, содержащие описания конкретных способов и приемов работы со слепыми обучающимися, в том

числе и с билингвами, распространены издателем среди образовательных организаций для детей с нарушениями зрения и направлены в специальные библиотеки для слепых по всей территории РФ.

Предложенный нами УМК по русскому языку (5-й класс) для слепых обучающихся отвечает ключевым идеям Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ [154]. Согласно Концепции, преподавание русского языка должно быть практико-ориентированным, содействовать становлению функциональной грамотности обучающихся, в том числе и билингвов. Разработанный УМК направлен на решение задач, отвечающих авторской системе обучения русскому языку слепых подростков-билингвов.

Учебник «Русский язык» для 5-го класса состоит из трех частей. Первая часть включает в себя *три книги*. *Первая* книга полностью посвящается разделу «Язык и общение». Во *второй* книге представлен раздел «Синтаксис и пунктуация». *Третья* книга включает раздел «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография».

Вторая часть учебника состоит из *четырёх книг*. *Первая* книга включает в себя раздел «Лексика». *Вторая* книга – раздел «Морфемика. Словообразование. Культура речи. Орфография». *Третья* книга полностью посвящается разделу «Морфология. Орфография. Культура речи». *Четвертая* книга состоит из двух разделов: «Морфология. Орфография. Культура речи» (окончание) и «Повторение изученного за курс 5 класса».

Третья часть учебника представляет собой отдельную *книгу*, в которой содержится *справочный материал*. Подобный раздел обычно помещался в последней части учебников по русскому языку и становился доступным обучающимся только в последней книге учебника. Предлагаемый нами подход к компоновке теоретических и справочных сведений делает их доступными для слепых обучающихся на протяжении всего периода обучения. В *книге* представлены памятки для составления устного выступления, для написания сочинения и изложения. В нее включены орфографический и толковый словарики.

При разработке учебника и программы по русскому языку для 5-го класса мы отошли от привычного способа представления учебного материала. В учебник не включен раздел «Повторение изученного в начальной школе». Каждый параграф открывают задания, позволяющие актуализировать и систематизировать изученное. В его структуру последовательно вводятся новые знания. Такой плавный переход дает возможность:

- постепенно увеличивать объем изучаемого материала;
- закреплять на практике уже усвоенные действия, связывая их с новыми, еще только осваиваемыми умениями;
- последовательно отрабатывать на практике алгоритмы применения языковых умений и сопряженных с ними компенсаторных способов действий.

На этой основе и происходит дальнейшее освоение программы.

Предлагаемый подход к построению каждого раздела позволяет не только увеличить объем учебного времени, но и дает возможность вводить в программу элементы, с которыми обучающиеся начнут работать в полную силу в следующем классе. Тем самым пропедевтическая работа обеспечивает последовательность в усвоении и отработке учебного материала, алгоритмизацию практических действий.

Все теоретические сведения, помещенные в книгу, подразделяются на два типа: материал, обязательный для изучения, и справочная информация, расширяющая языковую картину обучающихся.

Перед основным, обязательным для изучения лингвистическим материалом помещается условное обозначение – «восклицательный знак» (!).

Справочный материал предваряют три звездочки \*\*\* с фразой «Знаете ли вы». Педагогам необходимо обращать внимание обучающихся на пунктуационные знаки, которые стоят после нее. Восклицательный знак (!) ставится в том случае, если информация имеет ознакомительный характер. Вопросительный знак (?) предваряет информацию, которая направлена на углубление представлений обучающихся о языке и связанных с ним явлениях.

В книге также присутствует раздел «Пиши и говори правильно». Его предваряет знак «//». При этом он может называться «Пиши правильно», «Говори правильно» или «Пиши и говори правильно». Варианты названий определяются характером представленных сведений.

Весь обязательный для изучения материал, содержащийся в каждом параграфе, представлен в виде алгоритма:

- первоначально у обучающихся формируются начальные представления;
- затем они закрепляются на специально предназначенных для этого упражнениях;
- далее вновь вводится небольшой пласт теоретического материала;
- он также закрепляется на практических заданиях.

Этой последовательности педагогам следует придерживаться в течение всего урока.

Поэтапное усвоение нового материала позволяет сформировать у обучающихся, в том числе и билингвов, теоретические представления, относящиеся к лексическому уровню, связать их с грамматическими признаками языкового явления и только потом перенести все эти знания в плоскость, например, предложения.

*К примеру, первоначально подростки-билингвы осмысляют лексическое значение одушевленных и неодушевленных имен существительных. После того как ими осваиваются способности видеть и распознавать в тексте данные слова, происходит переход к закреплению их постоянных и непостоянных грамматических признаков. И только затем начинается работа по формированию умений определять синтаксическую роль данных слов в предложении.*

В некоторых случаях примеры, содержащиеся в теоретическом блоке, выносятся в отдельную часть, которая начинается со слов: «Рассмотрим пример». Это позволяет педагогу остановиться на них подробнее, обратить внимание обучающихся на то или иное свойство языкового явления.

Все упражнения и задания, предназначенные для отработки практических учебных действий, делятся на несколько типов:

1. Есть задания, которые дают возможность актуализировать прошлый опыт, перед ними стоит вопросительный знак (?).
2. Упражнения, которые предваряет значок «собачка» (@), обучающиеся должны выполнять, опираясь на ресурсы Интернета. При этом они могут прибегать к помощи зрячих.
3. В книге содержится многочисленный материал, обеспечивающий становление практических действий. Предлагаемые лингвистические задачи формулируются с учетом особых образовательных потребностей слепых обучающихся, в том числе билингвов, и требований современной программы по русскому языку цензового уровня образования.
4. Большое количество упражнений в учебнике предусматривает формирование способностей работать со справочной литературой. Одно из таких упражнений предполагает написание словарного диктанта и самопроверку с использованием орфографического словарика. При этом обучающиеся могут как обращаться за помощью к зрячим, так и использовать словарики, помещенные в третьей части, или пользоваться ресурсами Интернета.
5. Большинство параграфов завершается блоком «Проверь себя». Данный блок состоит из заданий для самопроверки либо вопросов и упражнений. В этом блоке можно встретить два вида упражнений: один направлен на закрепление формируемых у обучающихся учебно-языковых умений, а второй позволяет увидеть, как они научились их применять. Обыкновенно это творческое задание. В силу того, что такой содержательный элемент для подобных учебников является новым, он вводится постепенно.
6. В книге представлены творческие упражнения, способствующие развитию воображения, языкового чутья, устной и письменной речи обучающихся. Письменные задания представлены различными по характеру сочинениями (повествование, описание, рассуждение); изложениями (сжатые изложения, рассуждения); работами, предполагающими написание собственных

рассказов, лингвистических сказок, словесное рисование вымышленных картин, исправление деформированных текстов.

7. В силу того, что слепые обучающиеся не могут работать с иллюстрациями, им недоступны задания типа: «Напишите сочинение по картине. Рассмотрите иллюстрацию и напишите сочинение». Мы заменили задания этого типа сочинениями, основывающимися на личных впечатлениях слепых обучающихся.

8. Есть в учебнике также задания и упражнения, позволяющие сформировать социокультурную компетенцию билингвальных обучающихся, толерантность к носителям другого языка у монолингвальных подростков.

9. В учебнике содержатся упражнения, позволяющие предупредить возникновение интерференции с другим языком. Стимульный материал разработан с учетом дифференцированного подхода. К примеру, слепым подросткам-билингвам следует: *«1) дать характеристику гласным звукам русского языка; 2) охарактеризовать гласные звуки родного языка; 3) подумать, отличаются ли гласные звуки родного языка от звуков неродного; 4) написать небольшое сочинение-рассуждение»*. Подросткам-монолингвам предлагаются те же самые задания, но работать следует на материале русского и изучаемого иностранного языков.

10. Перед упражнениями повышенной сложности помещается значок «/». Они предназначаются для обучающихся, которые демонстрируют высокий уровень знаний языкового материала.

В основе примерной программы по русскому языку для 5-го класса, составленной нами к учебнику, лежит базовая программа цензового уровня образования, реализуемая на уровне основного общего образования.

В рамках программы обеспечивается реализация компетентностного подхода, нацеленного на формирование лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой (социокультурной) компетенций у слепых обучающихся, в том числе и билингвов. Достижению компетентностной



направленности способствует заложенный в программу коммуникативно-деятельностный подход, предполагающий поэтапное освоение языкового материала. Вначале обучающиеся усваивают теорию, а затем отрабатывают на практике связанные с нею практические действия. Тем самым обеспечивается формирование функциональной грамотности слепых обучающихся: способность применять усвоенные знания и умения при решении повседневных задач.

В примерной программе к учебнику «Русский язык» для 5-го класса отражены изменения в распределении учебного материала. В 5-м классе освоение учебного курса завершается главой «Имя прилагательное». Изучение главы «Глагол» переносится в 6-й класс. Это позволило нам включить в содержание программы новый раздел «Развиваем и развиваемся», предусматривающий работу по формированию компенсаторных способов действий и умений, необходимых для дальнейшего систематического изучения лингвистического материала.

В методических рекомендациях, составленных к учебнику по русскому языку для 5-го класса, содержание современной школьной лингводидактики нами осмысливается с позиций, позволяющих учитывать специфику в преподавании русского языка слепым, в том числе билингвам. Представленные в рекомендациях программные разделы содержат пошаговые алгоритмы, необходимые для интерпретации теоретического материала, осуществления практической работы. Благодаря этому педагоги-словесники получают возможность выстроить деятельность по развитию у слепых обучающихся способностей последовательно и четко намечать действия, которые предстоит выполнить.

Предлагаемые в пособии подходы и приемы позволяют сформировать у слепых обучающихся УУД, языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции с опорой на их сохранные возможности. Весь стимульный материал может не только транслироваться индуктивным способом, но и представляться изолированно в соответствии с положениями методики преподавания русского (неродного) языка.

Таким образом, в ходе подготовки к экспериментальной работе, осуществленной в рамках организационного и методического направлений:

- 1) выстроено взаимодействие с участниками эксперимента – образовательными организациями для детей с нарушениями зрения (в частности, задействованы руководители и педагоги-словесники);
- 2) проведен ряд вебинаров, позволивших представить профессиональному сообществу ключевые идеи, являющиеся ядром авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых-билингвов;
- 3) организована работа по повышению профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, подготовке будущих специалистов сопровождения и педагогов-словесников в аспекте соблюдения специфики в преподавании русского языка обучающимся с ОВЗ, в частности слепым подросткам-билингвам;
- 4) подготовлены методические рекомендации, учебно-методическое пособие и УМК по русскому языку (5-й класс) для слепых обучающихся.

Комплекс осуществленных мероприятий позволил продолжить работу по внедрению и апробации модели обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов в образовательных организациях – участниках эксперимента.

## **5.2. Содержание экспериментальной работы со слепыми подростками-билингвами**

Экспериментальная работа со слепыми подростками-билингвами осуществлялась в течение двух лет на базе пяти образовательных организаций для детей с нарушениями зрения из трех субъектов РФ. На начало работы обучением было охвачено 33 слепых подростка-билингва, составивших экспериментальную группу (ЭГ), из них:

- 3 обучающихся 5-го класса, 2 обучающихся 6-го класса БОУ «Чебоксарская республиканская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»;
- 5 обучающихся 5-го класса, 6 обучающихся 6-го класса ГБОУ «Уфимская коррекционная школа-интернат № 28 для слепых и слабовидящих обучающихся»;
- 4 обучающихся 5-го класса, 2 обучающихся 6-го класса ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ»;
- 2 обучающихся 5-го класса, 6 обучающихся 6-го класса ГБОУ «Набережночелнинская школа № 75 для детей с ОВЗ»;
- 3 обучающихся 5-го класса ГБОУ «Лаишевская школа-интернат для детей с ОВЗ».

Среди участников экспериментального обучения 3 подростка были totally слепыми; 3 подростка – слепыми со светоощущением, при котором острота центрального зрения также равнялась нулю; 27 подростков – слепыми с остаточным зрением (острота центрального зрения с коррекцией на лучше видящем глазу 0,005–0,04). Все эти подростки владели башкирским, татарским либо чувашским языками.

В экспериментальных классах г. Лаишево, Чебоксары обучались как слепые, так и слабовидящие подростки. Среди них были обучающиеся, владевшие материнским русским языком. Образовательный процесс строился на основе дифференцированного подхода, предусматривавшего распределение обучающихся по группам с учетом характера зрительной патологии и статуса русского языка. Весь изучаемый материал условно подразделялся на два блока: инвариантный (обязательный минимум, предназначенный для всех обучающихся) и вариативный (содержание заданий, методы работы, способы изложения материала варьировались в зависимости от принадлежности подростков к языковой группе). В контрольном эксперименте *слабовидящие* подростки-билингвы и *слепые, слабовидящие* подростки-монолингвы участия не принимали.

В экспериментальных классах Казани, Набережных Челнов и Уфы обучались только слепые подростки-билингвы.

Эффективность образовательного процесса, реализованного во всех экспериментальных классах, обеспечивалась с учетом остроты остаточного зрения, времени его утраты, тяжести патологии и индивидуальных возможностей слепых подростков-билингвов (ведущий тип восприятия, памяти, мыслительных операций, уровень активности и произвольности познавательной деятельности). Его продуктивность также зависела от наличия у обучающихся желания и умения использовать сформированные образы памяти в различных видах деятельности.

При организации образовательного процесса использовались разнообразные учебные материалы, наглядно-иллюстративные и дидактические пособия, ассистивные технологии (технические средства и специализированное программное обеспечение). Карточки с заданиями и упражнениями, тестовые бланки для слепых обучающихся распечатывались рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля.

На уроках свое применение нашли изданные рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля:

- учебники по русскому языку для 5–7-х классов Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой;
- учебник по русскому языку для 8-го класса С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова и др. [279; 280; 281; 282; 283].

При составлении лингвистических задач, размещавшихся на карточках, были использованы:

- учебники по русскому языку для 5–8-х классов под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта;
- учебники по русскому языку для 5–8-х классов общеобразовательных организаций с родным (неродным) русским языком Е. А. Быстровой, Л. И. Новиковой, Н. Мангутовой под ред. Е. А. Быстровой [284; 285; 286].

В стандартный набор учебных материалов, предназначенных для слепых подростков-билингвов, входили:

- тетрадь, прибор и грифель для письма рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля;
- тетрадь-справочник;
- тетрадь для записи словарных слов.

При объяснении нового материала для отработки формируемых у обучающихся практических действий на уроках применялись:

- цветные карточки в форме геометрических фигур;
- карточки с заданиями, предусматривающими вставку в текст пропущенных орфограмм, пунктограмм, слов и др.;
- карточки с буквами, с графически обозначенными звуками, со звуками и буквами;
- карточки со словами, с предложениями;
- карточки с арифметическими знаками «+», «-».

Во избежание возникновения вторичного вербализма, на уроках использовались приборы «Ориентир»; аудиозаписи звуков предметов, города, леса, явлений природы, шумы различного характера, фрагменты художественных произведений; видеоролики, снабженные тифлокомментариями; естественная наглядность (предметы объективной реальности); объемная наглядность (муляжи, макеты, фигуры); изобразительная наглядность, отпечатанная рельефно-точечным шрифтом или изготовленная каким-либо другим способом (картинки, схемы, таблицы и др.); внутренняя наглядность (образы, созданные словесными средствами); компьютер, снабженный программой экранного доступа, интерактивная смарт-доска, аудиоколонки.

Использование дидактических материалов регламентировалось определенными правилами:

1. Наглядность, предназначенная слепым обучающимся с остаточным зрением, изготавливалась с учетом офтальмо-эргономических требований.

2. На пропедевтическом этапе обучающимся демонстрировался раздаточный материал, с которым им затем предстояло работать. Внимание акцентировалось на качествах и признаках объектов. Характеризовались функции пособий, демонстрировался алгоритм работы с ними. Под руководством учителя происходило первичное знакомство с наглядностью.

3. При демонстрации иллюстраций, состоящих из большого числа композиционных элементов, слепым обучающимся сначала давалось общее описание. Только после этого обучающиеся приступали к их детальному изучению. При помощи наводящих вопросов и инструкций внимание обучающихся направлялось от главных, основных на этой композиции элементов к второстепенным объектам, деталям. Обучающимся предоставлялось дополнительное время для работы с иллюстративным материалом.

4. Задания, предусматривавшие опору на сохранные возможности обучающихся, использование дополнительного раздаточного материала, чередовались с простыми письменными упражнениями.

5. При подготовке раздаточного материала реализовывался адресный подход, обусловленный индивидуальными возможностями обучающихся, данными, характеризующими уровень владения русским (неродным) языком каждого из них.

6. Перед демонстрацией видеоматериалов слепых подростков-билингвов знакомили с их сюжетом. В случае необходимости видео сопровождалось тифлокомментариями. Первоначально объяснения давались на материнском языке. При воспроизведении видео соблюдался режим зрительной нагрузки.

7. Стратегия работы с наглядно-иллюстративным материалом зависела от его формата. В случаях использования изобразительной и символиче-

ской графической наглядности ведущая роль отводилась тактильному восприятию. При работе со всеми форматами рельефной наглядности свое применение находило зрительно-осязательное восприятие. Для работы с натуральными объектами активизировалось полисенсорное восприятие обучающихся.

8. Формирование адекватных реальной действительности представлений слепых подростков-билингвов обуславливает уточнение и конкретизацию полученной обучающимися информации. Такая работа чаще всего происходила в формате беседы, благодаря чему у обучающихся складывались умения формулировать выводы и делать обобщения на языке социализации.

При адаптации стимульного материала, предназначенного данным подросткам, учитывался ряд обязательных условий:

1. Адаптации подвергалась либо форма заданий, либо их содержание.
2. Упрощались только те задания, с которыми обучающиеся начали работать недавно, и упражнения, недоступные им в первоначальном варианте.
3. Для самостоятельных, практических и контрольных работ обучающимся предлагался привычный по способу адаптации материал.
4. Постепенно, по мере того как обучающиеся осваивали те или иные языковые умения, подобного рода задания заменялись стандартными упражнениями.

Тестовые задания, применявшиеся для оценки сформированности осваиваемых слепыми подростками-билингвами теоретических сведений о языке и формирующихся на их основе практических действий, отличались от тех, с которыми работают дети без нарушений зрения. КИМы включали небольшое число заданий, которые распределялись по блокам. Их количество соответствовало числу проверяемых компетенций. В одном блоке содержалось не более трех заданий. Особое внимание уделялось их формулировке. Все вопросы составлялись в форме простых предложений. Фразы состояли только из знакомых и понятных обучающимся слов. Подросткам-билингвам, обучавшимся в 5–6-х классах, предлагалось не более трех вариантов возможного ответа.

Помимо оценочной функции тестовые задания выполняли функцию тренажера, позволявшего развивать у слепых подростков-билингвов умения самоконтроля и саморегуляции, способности упорядочивать собственные действия, определять степень освоенности материала, умение продуктивного чтения. Для этого с подростками проводилась предварительная работа, в ходе которой их учили ориентироваться в тестовых заданиях. Далее обучающимся следовало:

- 1) *осуществить первичное, а затем вторичное прочтение всего материала;*
- 2) *после вторичного прочтения тестового задания вначале выписать на черновик номера заданий, не вызывающих затруднения, а затем – номера заданий, требующих дополнительного времени для их осмысления;*
- 3) *выполнить не вызывающие затруднения задания;*
- 4) *далее приступить к оставшимся заданиям;*
- 5) *проверить всю работу;*
- 6) *записать ответы в специально предназначенную для этого форму.*

Задания с развернутым ответом чаще всего находили свое применение на уроках-тренингах, уроках коррекции усвоенного материала и предлагались слепым подросткам-билингвам в качестве домашнего задания. Подобного рода материал размещался на отдельных карточках и имел четкую структуру. Все действия, которые предстояло выполнить обучающимся, были представлены в строгой последовательности. Содержанием отдельного пункта предусматривалось выполнение только одного действия. Все пункты были пронумерованы и помещались с новой строки. Формулировки предлагались в форме простых предложений. Вся незнакомая лексика заменялась синонимами.

В некоторых случаях задания с развернутыми ответами уплотнялись. При этом изменялась не форма, а содержательная их часть. Эта необходимость была вызвана недостаточной сформированностью у слепых обучающихся



навыков, требуемых для ориентировки в тексте, низким темпом работы большинства из них. Подобные задания в одном предложении или абзаце содержали несколько искомых компонентов, что позволяло обучающимся за то же время выполнить несколько различных действий. Педагоги получали возможность отследить сформированность не менее двух умений. К примеру, обучающимся предлагались задания типа:

1. *Прочитайте текст.*
2. *В первом абзаце найдите предложение, в котором: 1) употребляется личное местоимение множественного числа; 2) используются формы одного и того же слова; 3) имеются однородные определения.*
3. *В этом же предложении: найдите слово с удвоенной согласной в корне; выполните его фонетическую транскрипцию.*
4. *Постройте схему этого предложения.*

На уроках также использовались карточки-задания, на которых размещались тексты упражнений с преднамеренным пропуском слов, предложений, орфограмм и пунктограмм; схемы слов, предложений, текстов, требовавших включение недостающих компонентов; пустые таблицы и инструкции по их заполнению.

Продуктивность взаимодействия между учителем и обучающимися во многом зависела от способа трансляции словесной инструкции. Вся необходимая совокупность действий воспроизводилась пошагово в определенной последовательности. К примеру: «откройте», «прочитайте», «найдите» и др. При формулировке высказываний педагог руководствовался принципом лаконичности, употребляя предложения с знакомыми подросткам словами.

При предъявлении заданий с выстроенной в определенной последовательности развернутой инструкцией вначале четко и пошагово воспроизводились действия, которые предстояло выполнить. После этого учитель предлагал одному из подростков повторить. Вначале отвечал обучающийся, обладавший хорошим словарным запасом на языке социализации. Затем инструкция воспроизводилась подростками, которым требовалось больше времени для

осмысления задания. В случае ошибки при характеристике последовательности действий неверный ответ обучающихся не исправлялся. Учитель предлагал им назвать то действие, которое следовало выполнить первым, затем – второе действие. Например: «Вы сначала прочитаете текст или выпишите из него слова?»

В некоторых случаях инструкция предъявлялась поэтапно. К выполнению каждого шага обучающиеся приступали только после того, как был пройден предыдущий этап.

Работа на уроках-тренингах, уроках коррекции и уроках повторения изученного выстраивалась в соответствии с основными положениями дифференцированного подхода. Обучающиеся, обладавшие хорошим словарным запасом на языке социализации, выполняли задания в полном объеме. Подросткам с небольшим словарем, в силу этого нуждавшимся в дополнительном времени, предлагалась только часть задания. Благодаря этому происходил выход на индивидуальную образовательную траекторию обучающихся, отличавшихся между собой уровнем владения языком социализации.

В целом подобные способы трансляции словесных и письменных инструкций не только способствовали формированию языковых умений подростков-билингвов, но и позволяли совершенствовать умения работать с условиями заданий, планировать последовательность выполнения собственных действий.

### **5.2.1. Формирование представлений о реальной действительности у слепых подростков-билингвов**

В аспекте повышения уровня языкового статуса слепых подростков-билингвов первостепенное значение отводилось деятельности по восполнению чувственного опыта слепых подростков-билингвов и формированию на его основе представлений о предметах и явлениях, наполняющих реальный мир, а

также развитию их слухового восприятия речи. На этой базе подростками-билингвами осваивались компенсаторные способы действий и усваивался отвлеченный лингвистический материал на языке социализации.

Реализуемая деятельность вносила значительное своеобразие в образовательный процесс, в ходе которого активизировались сохраненные возможности слепых билингвов. При работе со зрячими подростками-билингвами необходимость в такой работе отпадает, так как учебный материал ими воспринимается с опорой на собственное зрительное восприятие.

Выделяя в отдельный модуль коррекционно-развивающую работу, мы не наделяли ее самостоятельным статусом. Подобный подход отвечает требованиям тифлопедагогики. Коррекционной работе, реализуемой в границах образовательного процесса, надлежит подчиняться его содержанию и обеспечивать в нашем случае становление языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. Данные компетенции следует рассматривать и с позиций функциональной грамотности, и с позиции средств, способствующих социальной интеграции слепых подростков-билингвов. Каждый урок выполнял свои коррекционно-развивающие функции.

В то же время отдельные часы, отведенные на формирование у слепых подростков-билингвов компенсаторных способов действий, обеспечили становление учебно-языковых умений, используемых при решении лингвистических задач и, как правило, требовавших от обучающихся привлечения всех сохраненных ресурсов и умственных способностей.

Реализованная деятельность не требовала от педагогов-словесников составления отдельной рабочей программы. Существующие на сегодняшний день нормативные документы позволяли отобразить все запланированные изменения. Достижение заявленных предметных, метапредметных и личностных результатов обеспечивалось коррекционной направленностью всего учебного курса. В содержательном разделе рабочей программы, помимо описания тематики каждого раздела и формируемых в его рамках компетенций, была

предусмотрена коррекционная работа, которая отражена в тематическом планировании программы. В частности, дополнения вносились в пункты «Основное содержание», «Основные виды деятельности обучающихся».

В соответствии со структурой представленной модели на уроках первоначально реализовывалась деятельность по восполнению чувственного опыта слепых подростков-билингвов, обучавшихся в 5–6-х классах. Программный материал позволял актуализировать и корректировать сложившиеся у них к этому времени знания о реальной действительности. На материале главы «Имя существительное» у обучающихся расширялся запас знаний о предметах, явлениях и абстрактных образах, наполняющих реальный мир. Изучая главу «Имя прилагательное», обучающиеся получали представления о качественных признаках предметов, отвечающих действительности. Способность осознанно использовать слова, семантическое значение которых раскрывает количественные отношения, у обучающихся складывалась при изучении главы «Имя числительное». Использовать в собственной речи слова, заменяющие конкретные лексические единицы различных частей речи, обучающиеся учились при выполнении заданий и упражнений, нацеленных на закрепление знаний о местоимениях. Умения соотносить конкретные действия с называющими их лексемами у обучающихся формировались на материале главы «Глагол».

Слепым подросткам-билингвам предлагались разнообразные упражнения, предусматривающие развитие способностей целенаправленно привлекать собственный чувственный опыт и развиваемые на его основе представления, необходимые для описания знакомых предметов, ландшафтов, составления словесных рисунков и толкования художественно-выразительных средств на языке социализации; умений трансформировать собственные наблюдения и описания, почерпнутые из речи других, в связные тексты; привлекать ранее полученные впечатления для составления текстов разных жанров. При выполнении данных упражнений подростки опирались на формируемые у них умения продуктивного чтения, саморегуляции и самоконтроля.

На уроках в процессе восполнения чувственного опыта большое внимание уделялось формированию и пополнению понятийного аппарата подростков-билингвов. Данная деятельность базировалась на применении заданий и упражнений из разделов «Лексикология» и «Морфология». К примеру, обучающимся следовало:

- 1) *прочитать предложенный текст;*
- 2) *определить, о чем в нем идет речь;*
- 3) *прочитать этот же текст, включая в него недостающие слова;*
- 4) *сравнить эти тексты, указав на отличающие их языковые средства.*

Если обучающиеся демонстрировали низкий темп деятельности или неспособность включать в текст недостающие слова, то им предлагался на карточках второй вариант текста, заготовленный педагогом заранее.

Перед началом работы с художественно-выразительными средствами следовало:

- 1) *выяснить, как обучающиеся понимают их значение;*
- 2) *разобрать значение неверно понимаемых художественно выразительных средств совместно с подростками;*
- 3) *попросить подобрать к ним синонимы.*

Если обучающимися относительно верно выполнялось последнее задание, предлагались стимульные материалы по заданной тематике.

Далее на основе восполненного и актуализированного чувственного опыта начиналась работа по формированию представлений о реальной действительности слепых подростков-билингвов, которая осуществлялась на базе содержания программы учебного предмета «Русский язык» (7–10-е классы).

Фундамент первой активной фазы составлял программный материал из раздела «Морфология. Орфография. Культура речи». В ходе целенаправленно реализуемой коррекционной работы слепые подростки приобретали новые единичные представления о предметах и явлениях, наполняющих реальную действительность, с опорой на изучаемый материал. Для этого использовались

задания и упражнения, предусматривавшие установление парадигматических связей на основе уточнения денотативного и сигнефикативного аспектов в значении слов; классификацию; категоризацию; абстрагирование, подбор синонимов и антонимов. При работе с подобного рода стимульным материалом подростки опирались на совершенствуемые у них умения осмысленного чтения, способности извлекать необходимую информацию из прочитанных или прослушанных текстов, умения самоконтроля и саморегуляции.

Первоначально слепые подростки осваивали умение объединять лексические единицы в различные группы на основании тех или иных признаков. Для этого подросткам предлагались карточки, содержащие по 5–6 слов изученных частей речи. Им следовало:

- 1) *раскрыть значение каждого слова;*
- 2) *сверить свое толкование с объяснением, предложенным в толковом словаре школьника;*
- 3) *распределить слова по тематическим группам, например, выделить группу слов, называющих конкретные предметы одежды, и группу, включающую лексемы, характеризующие физическое состояние человека;*
- 4) *составить с каждым словом по одному предложению.*

Как правило, подобные задания обучающимся предлагались в качестве домашней работы.

После этого у подростков-билингвов формировались умения выстраивать парадигматические связи между словами (при изучении любой части речи). Первоначально данные способности отрабатывались на материале материнских языков, так как подобные отношения являются основой лексической системы любого языка. После того как усваивался принцип работы, обучающимся предлагались задания на языке социализации. Вначале подростки выполняли простейшие упражнения. Например, обучающимся следовало:

- 1) *подобрать антонимы к словам «горячий, тихий, высокомерный, высокопарный, жестокий, бессердечный»;*
- 2) *составить с этими словами предложения;*

3) *записать их в тетрадь.*

Далее обучающиеся выполняли более сложные задания, содержанием которых предусматривались группировка слов, имеющих сходное лексическое значение; образование синонимических рядов.

Особую сложность для слепых билингвов представляли задания, предусматривавшие формирование способности сочетать слова друг с другом. Установление предметно-смысловых связей, грамматических отношений и понимание лексических особенностей языка социализации происходило на базе ограниченного запаса представлений. К примеру, подросткам предлагались карточки со словами «*Стакан, шкаф, дверь, стол, кровать, стул, бутылка, кувшин, кастрюля, хлеб, зонт, сковорода*». Им следовало:

- 1) *определить лексемы, с которыми можно употребить слова «стеклянный, деревянный, чугунный»;*
- 2) *составить с ними словосочетания;*
- 3) *выписать те из них, с которыми нельзя сочетать предложенные слова;*
- 4) *объяснить, почему эти сочетания невозможны.*

Подобные задания обучающиеся выполняли на уроках, посвященных повторению изученного материала.

Освоенные слепыми подростками-билингвами языковые умения становились хорошей базой для развития способности понимать семантическое значение слова в актуальном контексте. Обучающиеся учились видеть прямое или переносное значение употребляемой в тексте лексической единицы, называемый ею конкретный предмет, обозначаемую ею конкретную ситуацию. Например, предлагались следующие задания:

- 1) *прочитайте 4 небольших текста;*
- 2) *выпишите номера тех, в которых выделенные лексические единицы употреблены в прямом значении;*
- 3) *выпишите номера текстов, в которых слова употреблены в переносном значении;*

4) *составьте с лексемами, имеющими переносное значение, три предложения.*

После того как подростками осваивались данные умения, происходил переход ко второй активной фазе. Работа строилась на материале главы «Синтаксис простого предложения». Овладевая умениями формулировать собственные высказывания и понятия в соответствии с грамматическими и стилистическими нормами, подростки-билингвы учились соотносить значения лексем по общим и частным признакам, обобщать существенные признаки, связи слов по семантике. Для закрепления формируемых умений обучающимся предлагались задания и упражнения, при выполнении которых им следовало дать собственные определения к конкретным идиомам; составить предложения с данными словами; дополнить толкования недостающими лексическими единицами; смоделировать определения к понятиям по предложенным наборам признаков; исправить деформированные простые предложения с нарушенным порядком слов; составить тексты из 5–6 предложений на основе заданных определений. При осуществлении этой деятельности обучающиеся опирались на совершенствующиеся у них умения трансформировать текст в знаки и наоборот, осмысленного и продуктивного чтения, саморегуляцию и самоконтроль.

Первоначально у обучающихся формировались конкретные представления о структуре простого предложения. Для этого на уроках планомерно реализовывалась следующая последовательность действий:

- 1) *подросткам предлагалось прочитать предложение;*
- 2) *устно найти в нем сначала сказуемое, а затем подлежащее;*
- 3) *построить схему предложения на парте при помощи геометрических фигур;*
- 4) *разобрать схему;*
- 5) *записать предложение, выделяя в нем главные члены.*



Такая последовательность действий повторялась до тех пор, пока обучающимися не осваивалась способность идентифицировать главные члены предложения. Далее они учились строить схемы простых нераспространенных предложений. С этой целью реализовывался следующий алгоритм действий:

1. *На партах к заданным предложениям выкладывались модели нераспространенных предложений. При этом четко обговаривались фигуры, замещающие подлежащее и сказуемое.*

2. *После того как обучающимися осваивался этот навык, им предлагалось выложить схемы к предложениям, которые они составляли самостоятельно.*

3. *Далее эта работа обучающимися выполнялась в тетрадях.*

На следующем этапе подростки учились распространять простые предложения. Работа осуществлялась по этому же принципу. Последовательно, с соблюдением заданного алгоритма, вводились второстепенные члены. Сначала предложение распространялось дополнениями, затем определениями, и в последнюю очередь весь этот набор действий отрабатывался на обстоятельствах.

В соответствии с заданными принципами далее подростки моделировали из геометрических фигур простые распространенные предложения. Подобным образом велась работа и с однородными членами предложения. Предварительно с обучающимися обговаривались фигуры, которые предполагалось использовать для обозначения каждой группы однородных членов. К примеру, для обозначения однородных обстоятельств применялись красные деревянные треугольники.

Этот же прием использовался при работе над предложениями с обобщающими словами. Несмотря на то что обобщающее слово является одним и тем же членом предложения, так же как и относящиеся к нему однородные слова, при моделировании предложений использовались другие фигуры. К примеру, если для обозначения однородных обстоятельств применялись красные тре-

угольники, то обобщающее слово, к которому данные однородные члены относятся, обозначалось также треугольником, но другого цвета или другой фактуры.

После того как обучающиеся овладевали способностями формулировать предложения, строить их модели и графические схемы, а также трансформировать модели и схемы в текст, начиналась работа по обучению подростков-билинггов формулировке собственных понятий. Их знакомили с основными признаками научных, публицистических и художественных текстов. К примеру, до сведения обучающихся доводилось, что к числу существенных признаков научного текста относят наличие в нем вводных слов. Сначала отрабатывалась способность распознавать в предложениях вводные слова. Для этого обучающимся предлагались конверты, в которых находились листы с предложениями и карточки с отдельными словами. Им требовалось:

- 1) *прочитать предложение, представленное на отдельном листе;*
- 2) *построить такое же предложение из слов, данных на карточках;*
- 3) *поочередно вынимая из него слова, прочитывать предложение, при этом требовалось следить за изменением его смысла;*
- 4) *зафиксировать изменение сути высказывания;*
- 5) *еще раз прочитать, выделяя интонацией вводное слово;*
- 6) *записать предложение в тетрадь, обособив вводное слово.*

Далее, опираясь на полученные знания, обучающиеся формулировали понятия, составляли тексты. Подобная работа первоначально проводилась в классе и предусматривала выполнение следующего алгоритма операций:

1. *Вначале одному из обучающихся предлагалось объяснить слово или выражение.*
2. *Если он допускал ошибку, педагог обращался к другим обучающимся.*
3. *Если у большинства обучающихся представления оказывались несформированными или неполными, учитель предлагал собственные объяснения. Они сопровождались наглядностью и примерами из повседневной жизни.*

4. *Затем педагог просил кого-нибудь из обучающихся придумать собственный пример с данным словом или выражением.*

5. *Если обучающийся вновь допускал ошибку, педагог предлагал свой пример и подробно его разбирал.*

После этого подростки начинали работать самостоятельно. К примеру, обучающимся предлагались слова, имеющие конкретную и отвлеченную семантику, типа «добро», «боль», «хлеб», «тишина», «ветер». Им следовало:

- 1) *дать собственное толкование каждого из этих слов;*
- 2) *составить с ними небольшой текст;*
- 3) *определить, какие лексические единицы употребляются в прямом, а какие – в переносных значениях.*

Как правило, задания подобного рода обучающиеся выполняли дома.

Освоенные подростками языковые умения становились фундаментом, на котором реализовывалась третья активная фаза. Деятельность, осуществляемая в ее границах, основывалась на материале главы «Синтаксис сложного предложения». Слепые подростки-билингвы учились решать коммуникативные задачи, употреблять одно и то же понятие в различных ситуациях. Им предлагались задания и упражнения по интерпретации и коннотации значений слов в условиях различных контекстов. Подростки опирались на совершенствовавшиеся умения ориентироваться в разнообразных речевых ситуациях, самоконтроля и саморегуляции, извлекать необходимую информацию из различных источников.

Вначале у слепых подростков-билингвов формировались способности видеть самостоятельные смысловые отрезки (простые предложения) в структуре сложных предложений, понимать смысловые и грамматические механизмы, позволяющие строить сложные предложения. Благодаря этому они учились идентифицировать простые и сложные предложения, разграничивать их между собой. Параллельно с этим велась работа, в ходе которой у обучающихся актуализировались конкретные представления о тексте и его компонентах.

Сначала подростки-билингвы тренировались в разграничении текстов от простых наборов предложений. Работа основывалась на конкретных примерах, которые позволяли показать, чем набор предложений отличается от текста и как они становятся связным повествованием. Обучающимся следовало:

- 1) *прочитать предложенный текст;*
- 2) *обратить внимание на смысловую связь между стоящими рядом предложениями; на последовательность действий, описываемую в тексте; указать на то, что в нем все описывается последовательно;*
- 3) *проанализировать совместно с педагогом содержание текста: определить, с чего может начинаться и чем может заканчиваться повествование;*
- 4) *последовательно распределить все события, при необходимости проигрывая их;*
- 5) *записать текст в соответствии с его устным планом.*

Как правило, для объемного текста план составлялся письменно.

На следующем этапе у обучающихся формировались умения видеть тему текста и его основную мысль. При их разграничении внимание подростков акцентировалось на том, что тема текста – это то, о чем в нем говорится. Основная мысль текста – это то, о чем нам говорит его автор.

После этого обучающиеся приступали к работе с его композицией. Эта деятельность подчинялась определенному алгоритму, предусматривавшему:

- 1) *выкладывание из геометрических фигур или деталей прибора «Ориентир» схемы текста;*
- 2) *выделение на ней значимых частей: начало обычно обозначалось фигурой красного цвета, основная часть – рельефной фигурой, а заключительная часть – фигурой синего цвета;*
- 3) *называние слов-ориентиров, с которых начинается вступление, основная часть и заключительный фрагмент текста; их запись;*
- 4) *составление всевозможных вариантов начала, затем конца текста;*

5) *усложнение композиции текста, включение в его структурную схему абзацев.*

Для удобства при выкладывании композиции текста на уроках использовались геометрические фигурки на магнитах. Они легко прикреплялись к прибору для письма рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля и не соскальзывали.

Затем подростки приступали к работе с абзацами. Им предлагался новый алгоритм действий, предусматривавший:

- 1) *описание композиции абзаца, который, по сути, тоже является текстом, содержащим начало, основную часть и конец;*
- 2) *демонстрацию на конкретном микротексте слов-ориентиров;*
- 3) *тренировку в нахождении этих смысловых частей;*
- 4) *поиск в каждом абзаце микротемы;*
- 5) *отработку умения находить абзацы и их структурные части.*

С обучающимися обязательно проговаривался способ обозначения абзаца на письме по системе Л. Брайля. Затем это обозначение соотносилось с плоскопечатным форматом. При отсутствии членения текста на абзацы в работах обучающихся делалась пометка о наличии пунктуационной ошибки. Это, соответственно, влияло на качество выставленной отметки.

После этого начиналась работа с названием текста. До сведения обучающихся доводилось, что заголовок текста отражает его содержание, тему и основную мысль, а также порядок связи слов в предложении.

На следующем этапе происходило освоение способов связи предложений в тексте. Для этого обучающимися выкладывались возможные схемы связей предложений при помощи геометрических фигур. При выкладывании на парте модели, иллюстрировавшей цепную связь, слова, связывавшие между собой первое и второе предложения, обозначались одинаковыми по форме, цвету или рельефу фигурками. Например: «*Маша (красный квадрат) громко смеялась. Она (красный квадрат) при смехе запрокидывала назад голову*».

При построении модели параллельной связи предложений также использовались одинаковые по цвету, фактуре геометрические фигуры. Предложения выкладывались друг под другом, в отличие от цепной связи, где предложения размещались по одной линии. К примеру: *«У нас (гладкий прямоугольник) в детстве (гладкий овал) были свои (шершавый треугольник) забавы (шершавый круг). У нас (гладкий прямоугольник) в детстве (гладкий овал) были свои (шершавый треугольник) секреты (шершавый круг)»*.

На базе сформировавшихся умений начиналась работа с планами текстов. Их схемы также выкладывались на партах при помощи геометрических фигур. До сведения подростков доводилось, что структура плана текста сходна со строением его композиции. Первоначально на уроках использовались карточки с опорными словами. При построении повествовательного плана в качестве вспомогательных слов выступали глаголы, которые играли ключевую роль в абзацах. Для вопросительного плана подбирались вопросительные слова.

Каждой коммуникативной ситуации соответствует тот или иной тип речи. Поэтому большое внимание уделялось развитию у обучающихся способностей опознавать значимые признаки повествования, описания и рассуждения. Подросткам предлагались задания, предусматривавшие определение типов речи подобранных текстов, самостоятельное составление текстов повествования, описания, рассуждения.

На качество текстов описательного характера, создаваемых подростками-билингвами, существенное негативное влияние оказывал невысокий запас их представлений. Поэтому большое внимание уделялось подготовительной работе, которая включала:

- 1) *выяснение у обучающихся, что им известно о предмете или явлении, с которым им предстояло работать;*
- 2) *подробный рассказ о нем, если обнаруживалась несформированность или ограниченность представлений;*

- 3) *демонстрацию по возможности самих предметов, их муляжей, рисунков;*
- 4) *воспроизведение аудиотреков или видеороликов (демонстрация сопровождалась тифлокомментариями);*
- 5) *составление предложения или определения с заданным словом, называющим данный предмет или данное явление;*
- 6) *составление плана описания: описание общими словами местности, предмета или человека; описание значимых деталей, элементов и признаков; описание собственных впечатлений, чувств;*
- 7) *запись опорных слов;*
- 8) *составление описания.*

Большие затруднения слепые подростки-билингвы испытывали при анализе текстов, содержащих в себе несколько типов речи. Чтобы их преодолеть, вся работа выстраивалась в определенной последовательности. Обучающимся следовало:

- 1) *прочитать текст;*
- 2) *разбить его на абзацы;*
- 3) *установить, о чем говорится в каждом из них;*
- 4) *определить по опорным словам тип речи каждого абзаца;*
- 5) *построить схему текста из геометрических фигур (каждому типу речи соответствовала определенная фигура).*

Осуществляемая деятельность позволяла сформировать у слепых подростков-билингвов адекватное понимание того, что язык – это система знаков, каждый из которых содержит определенную информацию, что слова, с помощью которых складываются предложения и тексты, состоящие из связанных между собой грамматически и по смыслу предложений, также являются знаками. Делая процесс преподавания русского языка наглядным для обучающихся данной категории, нам удавалось формировать у них понимание того, что результативность любого общения зависит от вкладываемого в сообщение

смысла. Освоенные подростками умения стали базой, позволившей им выполнять разнообразные задания по составлению собственных текстов разных стилей и жанров с заданными словами; включению одного и того же слова в различные контексты; анализу меняющегося содержания и смыслов высказывания.

При восполнении чувственного опыта и формировании представлений слепых подростков-билингвов возникали некоторые сложности, обусловленные в первую очередь слепотой, оказывающей негативное влияние на скорость межфазовых переходов. Кроме этого, процесс сохранения представлений данных обучающихся осложнялся довольно быстрым распадом наглядных образов памяти. Это становилось причиной возврата к предыдущим фазам. Чтобы избежать отката к предыдущему уровню, использовались специальные приемы: замедлялся темп работы, несколько раз дублировался один и тот же алгоритм операций, повторно демонстрировались наглядные материалы.

Развитие слухового восприятия речи слепых подростков-билингвов происходило параллельно с деятельностью по восполнению чувственного опыта и формированию представлений о реальной действительности. Обучающимся предлагались задания и упражнения, обеспечивавшие развитие способностей работать с текстом на слух; извлекать из него необходимую информацию; включать в контекст сведения, ранее в нем не содержащиеся; трансформировать услышанное в графическую форму. При выполнении подобных заданий подростки опирались на совершенствуемые у них умения самоконтроля и саморегуляции, осознанного чтения, способности трансформировать текст в знаковую форму и наоборот.

На уроках активно применялась аудионаглядность. Для воспроизведения аудиотреков регулярно использовались тифло-флеш-плееры. Аудионаглядность позволяла передать содержательную сторону явлений и процессов для закрепления слуховых образов. На этой основе у подростков-билингвов формировались навыки понимания устной речи и умения владеть ею. Подоб-



ная наглядность также активно использовалась при решении конкретных задач в рамках изучения фонетики, в частности, при ознакомлении со звуковой структурой слова, его звучанием, с интонационными особенностями русского предложения и при закреплении нормативного ударения в речи обучающихся. В процессе изучения грамматики такая наглядность позволяла продемонстрировать звучание словосочетаний, синтагматическое деление предложений, привить навыки слухового вычленения грамматической и смысловой основы. Кроме того, на ее базе происходило всестороннее развитие речи. Для этого создавалась языковая среда, благоприятствующая формированию внутренней речи, являющейся важнейшей составляющей развития всех видов речевой деятельности, научения беспереводному пониманию.

Большие сложности у слепых подростков-билингвов возникали при овладении умениями работать с информацией с опорой на собственное слуховое восприятие речи. Чтобы оптимизировать работу с аудиотекстами, предлагавшимися обучающимся впервые, использовались вопросы, отражавшие их содержание. Например: *«Кто говорит? Где находятся собеседники? Почему мы слышим этот звук? О чем он свидетельствует? Как вы об этом догадались?»* и др.

Непосредственная работа с текстом реализовывалась следующим образом:

- 1) *педагогами подбирался простой несложный текст повествовательного характера с двумя действующими лицами (объем текста составлял не более 50 слов);*
- 2) *разъяснялись все непонятные обучающимся слова;*
- 3) *медленно, не менее двух раз, прочитывался текст, четко проговаривались все слова;*
- 4) *в промежутке между первым и вторым прочтением обучающиеся пересказывали услышанное.*

Такого рода задания использовались в течение всего экспериментального обучения.

Для развития слухового внимания, самоконтроля применялись упражнения, обеспечивавшие формирование способностей взаимодействовать в парах, выступать на публике. При организации подобной работы учитывался ряд обязательных требований:

- 1) *выступление было добровольным;*
- 2) *в качестве ораторов привлекались двое или трое подростков;*
- 3) *выступление длилось не более двух-трех минут;*
- 4) *оно публично не оценивалось;*
- 5) *большое внимание уделялось мимике, пантомимике, осанке и другим качествам обучающихся, демонстрировавших умение держаться на публике;*
- 6) *все обнаруженные особенности устранялись в ходе индивидуальной работы с обучающимися после уроков.*

В рамках образовательного процесса также применялись аудиодиктанты; сочинения – описания услышанного в школе, на улице, выдуманные рассказы с опорой на прослушанные звуки, сжатые и развернутые изложения на основе прослушанного текста и др.

### **5.2.2. Формирование УУД у слепых подростков-билингвов**

Параллельно с описанной выше деятельностью в контексте повышения уровня языкового статуса слепых подростков-билингвов реализовывалась работа по формированию и совершенствованию УУД. Данный процесс составлял содержательную основу второго модуля.

Формирование и совершенствование познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД у слепых подростков происходило последовательно. К примеру, в 5-м классе обучающиеся осваивали и совершенствовали способности систематизировать изученный материал, учились распознавать материал, который им только предстояло усвоить. Благодаря этому у них формировались умения формулировать учебную проблему и определять способы ее

решения. Для этого в начале каждого урока подросткам предлагались специальные задания, предусматривавшие актуализацию полученного опыта и выявления нового неизвестного им еще материала. При решении подобных задач свое применение нашли активные, интерактивные методы обучения, включающие групповое и парное взаимодействие, работу по интерпретации текстов, кодирование информации, постановку целей, планирование предстоящей деятельности.

Например, в начале урока, открывающего главу «Имя прилагательное», обучающимся предлагались карточки, на которых помещались имена существительные и имена прилагательные. Подросткам требовалось устно назвать имена существительные и, ориентируясь на известные их признаки, аргументировать свой выбор; установить, к какой части речи могут быть отнесены оставшиеся слова; определить дальнейшие свои действия, необходимые для изучения нового материала, и требуемые для этого средства. В первое время педагоги помогали подросткам при формулировке цели предстоящей деятельности и определении необходимых способов ее достижения. Для этого обучающимся предлагались дополнительные вопросы: *«Как называется изучаемый параграф?»*, *«О чём мы сегодня будем говорить?»*, *«Что нужно сделать для того, чтобы понять, как пишется приставка при- в данном слове (приморский)?»*, *«Каким образом можно проверить сделанное предположение?»*. Постепенно помощь минимизировалась. Через некоторое время обучающиеся начинали работать самостоятельно.

По мере того как обучающиеся овладевали данными умениями, задания усложнялись. На следующих этапах в начале урока, чтобы определиться с дальнейшими способами работы, подросткам предлагалось построить таблицу и включить в нее известный и новый материал. Для формирования умений строить таблицы, читать и понимать их вводился специальный алгоритм, который предполагал следующую последовательность действий:

- 1) *обговаривался материал, который требовалось поместить в таблицу;*

- 2) *уточнялось количество строк и столбцов в таблице;*
- 3) *определялось наполнение каждого из столбцов;*
- 4) *на приборе для письма рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля рассчитывалось количество необходимых строк, а также клеток, из которых должен был состоять каждый столбец;*
- 5) *в приборе рисовалась внешняя рамка таблицы, разграничивались столбцы и строки;*
- 6) *заполнялась таблица.*

Подобные алгоритмы, определявшие последовательность действий подростков на каждом уроке, не только способствовали развитию у них умений применять логические действия и операции, но и делали понятным абстрактный языковой материал. Это, в свою очередь, оказывало существенное влияние на характер и устойчивость учебно-познавательной мотивации подростков.

На следующем этапе урока, предусматривавшем введение новых знаний, большое внимание уделялась способам интерпретации изучаемого материала. При работе с теорией языка социализации педагоги часто опирались на материнский язык обучающихся. К примеру, чтобы выяснить, как подростками усвоен тот или иной блок, они просили их дать объяснения изучаемому явлению на родном языке. В том случае, когда подростки демонстрировали непонимание, стратегия работы менялась. Как правило, все объяснения сопровождалось примерами из реальной жизни обучающихся.

Непосредственная работа с теорией состояла из нескольких смысловых блоков. Вначале раскрывалось лексическое значение или его роль в образовании семантики того или иного явления. Обучающиеся учились находить изучаемый материал в контексте. Далее подростки осваивали грамматические категории или признаки изучаемого явления. После этого приступали к закреплению их синтаксических ролей. При этом все полученные обучающимися теоретические сведения сразу же отрабатывались на практике, т.е. происходила первичная проба осваиваемых учебных действий.

В процессе собственной деятельности слепые подростки опирались на формировавшиеся и совершенствовавшиеся у них умения осуществлять поиск нужной информации, её кодирование, сравнение, анализ, умения устанавливать причинно-следственные связи, формулировать выводы, а также собственное мнение и свою позицию, сопоставлять различные суждения, возникающие при сотрудничестве.

К примеру, для формирования способностей осознанного чтения слепым подросткам предлагалось задание, при выполнении которого требовалось:

- 1) *изучить представленное в учебнике правило;*
- 2) *прочитать два текста, данных на карточках;*
- 3) *определить, чем они различаются;*
- 4) *доказать устно свой ответ, основываясь на примерах из текста и на правилах.*

Подростки также могли выполнить упражнение, в задании которого предлагалось:

- 1) *прочитать текст;*
- 2) *найти те его части, в которых применяется данное правило;*
- 3) *опираясь на него, обосновать свой ответ.*

При выполнении подобных заданий педагоги сначала помогали обучающимся в поиске фрагментов, в которых применялось правило. Затем подростки начинали работать самостоятельно.

В структуре урока на реализацию данного этапа отводился самый большой временной отрезок (15–20 минут), так как закрепление формально усвоенных слепыми подростками-билингвами теоретических знаний на практике крайне затруднительно.

Далее на следующем тренинговом этапе урока начиналась отработка освоенных подростками-билингвами языковых умений. В ходе этой деятельности они опирались на формируемые у них способности по поиску и отбору необходимой информации, её структурированию; умения моделировать изучаемый материал в различные формы; способности формулировать речевые

высказывания, соответствующие той или иной коммуникативной ситуации; умения осмысленного чтения разного рода учебной и научной литературы; способности ориентироваться в способах решения задач.

В рамках этого этапа подростки постоянно практиковались в работе, основанной на последовательном переходе от материальных (предметных) форм к схемам и далее – к символам и знакам. Они конструировали слова; строили предложения, опираясь на их схемы; преобразовывали, видоизменяли модели слов. Так, для осмысления и запоминания правил правописания приставок *пре-* и *-при-* подросткам предлагали на основе изученного правила смоделировать ряды слов. Они работали с карточками, на которых размещались пункты правила и схемы пяти слов. Им требовалось:

- 1) *изучить правило;*
- 2) *по данным схемам смоделировать слова, подходящие к тому или иному пункту;*
- 3) *записать их, выделив гласную в приставке;*
- 4) *устно соотнести каждое получившееся слово с предложенным положением, аргументировав свой ответ правилом.*

Подобные упражнения обучающиеся выполняли при изучении параграфа «Правописание *н* и *nn* в именах прилагательных». Изучая параграфы «Нераспространенные и распространенные предложения», «Простое и сложное предложение», подростки работали практически по тому же принципу. Полученные ими карточки содержали текст и схемы предложений. Обучающимся следовало:

- 1) *прочитать текст;*
- 2) *выписать из него все нераспространенные предложения;*
- 3) *построить их схемы;*
- 4) *сравнить их с имеющимися на карточках предложениями;*
- 5) *обнаружив ошибки, повторить работу;*
- 6) *устно доказать, опираясь на правило, что эти предложения являются нераспространенными.*

При работе с похожими упражнениями педагог оказывал обучающимся помощь в случае возникновения у них трудностей. Подобные задания также выполнялись совместно с педагогом.

Следующий этап урока обеспечивал развитие у слепых подростков умений контролировать, вносить коррективы в собственные действия и способностей оценивать успешность своей деятельности. От направленности деятельности зависел выбор *индивидуальной, групповой или парной* (постоянной, сменной) *формы работы*.

*Индивидуальная работа* со слепыми обучающимися позволяла определить и устранить имеющиеся у них пробелы в изученном материале, уточнить способы решения поисковых проблем. Самостоятельная индивидуальная работа способствовала пониманию обучающимися материала, его анализу и обобщению, проверке выводов. Она строилась на умениях осознанного чтения, на поиске необходимой информации. Например, самостоятельное решение обучающимися поисковой проблемы предусматривало выполнение заданий, включавших в себя наборы слов с пропущенной орфограммой. Подростки получали от 5 до 10 карточек со словами, в которых была пропущена изучаемая орфограмма. Им требовалось:

- 1) *найти каждое слово в школьном орфографическом словарики;*
- 2) *устно сформулировать его толкование;*
- 3) *составить с каждым словом предложение.*

Такого рода задания чаще всего предлагались в качестве домашней работы. Обучающиеся сверяли полученные на уроке интерпретации с помещенными в толковом словарики. При обнаружении ошибок исправляли их и при необходимости заново выстраивали предложения. Набор лексем обычно минимизировался, так как много времени уходило на поиск информации.

При корректировке учебных упражнений обучающиеся закрепляли пройденный материал. Ими постепенно осваивались умения проверять свои работы, искать, находить и исправлять ошибки, т.е. выполнять весь алгоритм

их исправления. Вначале педагог включался в эту деятельность. По ходу проверки работы он выставлял на полях опознавательные знаки, сигнализирующие о том, что в данной строке имеется ошибка (орфографическая, пунктуационная, грамматическая). После этого ученикам было легче ее найти и исправить. А вот объяснять свои исправления им требовалось самостоятельно, опираясь на те или иные правила. Причем аргументация могла быть как письменной, так и устной, в зависимости от вида деятельности.

Большие затруднения у слепых подростков возникали при проверке и исправлении собственных письменных работ. Для преодоления имевшихся у обучающихся трудностей с ними пошагово отработывался алгоритм исправления ошибок. При необходимости работа продолжалась в индивидуальной форме после уроков. Чтобы исправить обнаруженную ошибку, обучающимся требовалось:

1. *Определить, в какой части листа находилась ошибка (недоколотая или лишняя точка, слово, строка).*
2. *Если ошибка находилась в верхней части листа, верхний край страницы помещался между большим и указательным пальцами левой руки; указательный палец придерживал страницу с обратной стороны; этот край страницы слегка приподнимался вверх; большой палец левой руки фиксировался на знаке, в котором был допущен лишний прокол или другая ошибка.*
3. *В том случае, когда ошибка находилась в средней части страницы, страница поворачивалась по горизонтали; лист помещался между большим и указательным пальцами левой руки; большой палец придерживал страницу с внутренней стороны; указательный и средний пальцы находили знак с лишним проколом; страница слегка приподнималась по центру.*
4. *Если ошибка находилась в нижней части страницы, нижний край листа помещался между большим и указательным пальцами левой руки; большой палец придерживал страницу с обратной стороны; указательный и средний пальцы фиксировались на месте с допущенной ошибкой. Обучающиеся пальцами правой руки, большим пальцем придерживая грифель, находили*



*часть текста, слова, в котором допущена ошибка; останавливались на знаке с лишним проколом или иной ошибкой; острием грифеля заталкивали лишнюю точку в обратную сторону.*

После того как обучающиеся овладевали первоначальными навыками проверки своих работ, процедура усложнялась: деятельность приобретала форму парного взаимодействия. Выполнив упражнения, обучающиеся обменивались тетрадями. Сосед по парте отмечал на полях строку, в которой, по его мнению, была допущена ошибка, и возвращал тетрадь своему товарищу. Тому, в свою очередь, следовало найти и исправить ошибку (если таковая имела); основываясь на правилах, письменно объяснить её; при отсутствии ошибки аргументированно доказать партнеру неправильность его замечания.

Эта работа была связана с определенными сложностями. Обучающиеся заметно различались между собой по уровню владения языковым материалом. Кроме того, классы характеризовались разноуровневой дифференциацией. Некоторые обучающиеся очень эмоционально воспринимали критику. В связи с этим педагогу было важно в каждую пару включать учеников со слабыми знаниями и обучающихся, обладавших хорошими знаниями языка, а также обучающихся как с невысоким, так и с высоким темпом работы. Первое время педагогу приходилось отслеживать сотрудничество каждой пары, чтобы при необходимости сглаживать противоречия, возникавшие между партнерами.

Научившись взаимодействовать в парах, подростки переходили к работе в группах. Распределяя обучающихся на группы, педагогом:

- 1) *учитывались темп деятельности, уровень усвоения учебного материала, характер остаточного зрения;*
- 2) *распределялись функции между всеми членами группы: кто-то из обучающихся читал, кто-то записывал, кто-то отвечал, а кто-то следил за ответами другой группы с целью нахождения ошибок. Каждый раз обязанности между подростками перераспределялись по-новому.*

В контексте этой деятельности подросткам, например, предлагались тексты с одинаковым набором ошибок (смысловых, орфографических, пунктуационных). Каждый из них самостоятельно проверял текст; читал свой ответ; находил ошибки, исправлял их, обосновав правильный вариант. Затем в классе коллективно обсуждались наиболее интересные (спорные) случаи. По мере обучения у подростков совершенствовались умения соблюдать инструкцию, четко следовать образцу.

На этапе рефлексии при анализе и обобщении полученных знаний, при оценке учебной деятельности выявлялось качество усвоенного материала и степень освоенности запланированных действий. Подросткам следовало дать ответ на проблемный вопрос, который был сформулирован ими же в начале урока. Для этого применялись разнообразные формы работы. К примеру, в течение трех минут они работали с заранее подготовленными тестовыми материалами. Далее работы оперативно проверялись. Напротив неверно выполненных заданий ставились опознавательные знаки. Дома подростки сверяли свои ответы и действия с информацией, содержащейся в учебниках. В результате возникала рефлексия собственной деятельности, достигалось осознанное усвоение учебного материала, понимание значимости решаемых учебных задач.

Представленная система, последовательно усложняясь, реализовывалась на каждом уроке.

### **5.2.3. Формирование теоретических знаний о языке у слепых подростков-билингвов**

Возрастающая у слепых подростков-билингвов активность в познании окружающего мира; совершенствующиеся у них общепредметные действия; качественно изменяющаяся система обратных связей; развивающиеся мыслительные процессы и понятийное мышление; изменяющиеся умения по поиску

и выделению информации; происходящее личностно-смысловое развитие (обретение важнейших мотивов и ценностных ориентиров); речевое развитие, позволяющее им проявлять интеллектуальные, познавательные, творческие способности при общении со сверстниками и педагогами, – все это стало базой для дальнейшего изменения их языкового статуса.

Деятельность, осуществляемая в контексте третьего модуля, была направлена на формирование у слепых подростков-билингвов теоретических знаний, составных элементов языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. Согласно содержанию реализуемого процесса, у обучающихся в рамках информационного блока первоначально формировались теоретические представления о языке. В контексте лингвистической компетенции ими осваивались знания основ науки о языке, его уровнях (фонемном, морфемном, лексическом, морфологическом, синтаксическом), оперативный понятийный аппарат, элементарные знания из истории лингвистики, факты, свидетельствующие о достижениях выдающихся ученых-русистов. На уроках находили свое применения задания и упражнения, основанные на чтении и анализе справочной и дополнительной литературы; пересказе и конспектировании прочитанного; составлении таблиц и их трансформации с опорой на изучаемые правила; формулировке понятий на основе лингвистического материала; включении идиом в контекст в соответствии с заданными условиями и др.

В процессе закрепления языковой компетенции у подростков формировались представления о нормах, регламентирующих употребление слов, видоизменение их форм, построение синтаксических конструкций. Для этого использовались задания и упражнения, предусматривавшие конспектирование прочитанного; подготовку докладов, рефератов; самостоятельный анализ текстов; работу с деформированными текстами; заполнение таблиц и др.

В процессе развития коммуникативной компетенции слепых билингвов знакомили с принципами отбора лексического материала, подбираемого в соответствии со статусом собеседника, ситуацией говорения и целями речевого

акта. В контексте решаемых задач подросткам предлагались задания и упражнения, предусматривавшие составление памяток и таблиц; анализ текстов разных жанров; включение слов в контекст определенной направленности; вычленение лексических единиц, не соответствующих содержанию контекста, и др.

В качестве вспомогательных учебных действий, обеспечивших результативность решаемых задач, выступили: совершенствующаяся учебно-познавательная мотивация подростков; формирующиеся умения строить осознанные и произвольные высказывания в устной и письменной формах; развивающиеся способности извлекать информацию из прочитанных или прослушанных текстов различных жанров, ориентироваться в них, а также умения определять главную и второстепенную мысль.

Продуктивность образовательного процесса зависела от степени осмысления теоретического материала слепыми подростками-билингвами. Поэтому при объяснении правил, интерпретации текстов педагогами вначале раскрывалось содержание материала, а потом наглядно, на доступных для обучающихся примерах, демонстрировались способы функционирования языковых явлений.

Осуществляемая деятельность строилась на строгом учете уровня представлений о реальной действительности и речевого опыта на языке социализации каждого из подростков. Новые лексические единицы вводились в словарь обучающихся через знакомые им жизненные ситуации. Далее при работе с языковым материалом использовались только понятные им слова.

К примеру, при изучении главы «Глагол» незнакомые лексемы вводились и закреплялись в процессе какой-либо деятельности, выполнявшейся совместно с учителем. На следующем занятии обучающихся побуждали к самостоятельному их использованию. Педагог присовокуплял к числу усвоенных слов-действий новые лексические единицы из той же категории. Затем в ходе урока при выполнении конкретного задания определялся уровень их понимания.

Для формирования у слепых подростков конкретных представлений, лежащих в основе изучаемых лексических единиц, успешно применялись игрушки, макеты, муляжи, рельефные картинки. Правильность употребления слов в речи обучающихся становилась показателем сложившихся у них представлений о той или иной лексеме.

Подобная подготовительная работа становилась основой для формирования умений осознанного и поискового чтения. Вначале педагог предлагал подросткам прочитать текст, содержащий языковой материал. После первого (ознакомительного) прочтения обучающимся адресовались вопросы, позволявшие уточнить уровень понимания прочитанного. При необходимости на основе контрольных вопросов и объяснений достигалось осмысление использованной лексики, понимание описываемого: места действия, причин и мотивов поведения героев, их эмоций. В ходе такой работы расширялся круг представлений. Для этого на примере конкретной ситуации растолковывались слова, понятия, правила поведения в различных схожих обстоятельствах.

После такой работы приступали к обучению подростков пересказу текстов. Обучающимся предлагались разнообразные задания типа:

1. *Прочитайте отрывок из книги Д. С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном»; устно составьте его план; опираясь на него, перескажите текст.*
2. *Прослушайте отрывок из книги Д. С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном»; составьте к нему вопросы; на основе вопросов постройте план текста; перескажите его, опираясь на собственный план.*
3. *Прочитайте текст из истории русского языка, приведенный в вашем учебнике; выделите в нем ключевые слова в соответствии с его композицией; опираясь на ключевые слова, перескажите текст.*
4. *Прослушайте отрывок из книги Д. С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном»; составьте его план; перескажите текст от лица его автора.*

Для пополнения активного словаря слепых подростков-билингвов и формирования у них навыков связного пересказа использовались разнообразные речевые образцы. Опора на подобный материал при пересказах, при формулировании собственных высказываний позволяла не только исключить речевые ошибки, но и закрепить в памяти обучающихся сознательно освоенные нормативные образцы речевых конструкций. Благодаря этому происходило обобщение абстрактного языкового материала его схематизация. Для отработки данных способностей обучающимся предлагались разнообразные задания. К примеру, им следовало:

- 1) *прочитать текст;*
- 2) *выбрать из предложенных те понятия, которые отвечают содержанию текста, и включить их в него;*
- 3) *пользуясь предложенной схемой, содержащей опорные слова, пересказать его.*

Далее с обучающимися начиналась работа по формированию у них навыков конспектирования научно-познавательной, справочной и учебной литературы, способностей составлять доклады. Только после того как освоенные ими грамматический и лексический пласты получали конкретное закрепление на уровне представлений, а значит, и на уровне языка, обучающиеся приступали к анализу текстов. Эта работа первоначально осуществлялась под руководством учителя. К примеру, обучающимся следовало:

- 1) *прочитать текст;*
- 2) *выписать из него все неизвестные и непонятные слова;*
- 3) *вместе с педагогом разобрать их значения;*
- 4) *выписать из текста все характеристики предметов, названия профессий;*
- 5) *пользуясь опорной схемой, его пересказать.*

В 7-м классе задания усложнялись. Например, подросткам предлагались задания типа:

1) *прочитайте текст; найдите в нем все случаи постановки тире в предложениях; объясните правомерность постановки знаков препинания; приведите собственные примеры, иллюстрирующие подобные случаи;*

2) *прочитайте текст; найдите в нем все слова, которые употребляются неправильно; замените их словами, отвечающими содержанию текста; подберите соответствующие им лексемы на родном языке;*

3) *прочитайте текст; определите его тему, идею и основную мысль; найдите слова, характеризующие эти компоненты; письменно выразите собственную точку зрения по прочитанному.*

Сформировавшиеся у слепых подростков-билинггов представления о лексико-грамматической структуре языка переходили в разряд понятий только после того, как обучающиеся начинали осмысленно использовать их в собственной речи при решении разнообразных коммуникативных задач. Поэтому особо значимой была работа, реализуемая в границах дискуссионного блока. В контексте освоения лингвистической компетенции слепые билингвы овладевали приемами и средствами восприятия, смысловой переработки информации, а также общепредметными навыками и действиями. На основе учебного материала у них происходило становление мировоззрения, формирование собственного мнения по обсуждаемым проблемам. Для этого им предлагались задания и упражнения, предусматривавшие поиск информации, связанной с изучаемым правилом; отстаивание собственного мнения с опорой на найденные аргументы и др.

В процессе совершенствования языковой компетенции слепые подростки-билингвы учились употреблять в собственной речи разнообразные слова и конструкции, подбирать синонимы. Отработка формируемых умений осуществлялась на основе заданий и упражнений, строившихся на обсуждении спорных вопросов, выявляемых на этапе ознакомления с новым материалом; на отстаивании личных позиций; моделировании разнообразных коммуникативных ситуаций, высказываний с заданной степенью сложности и др.

Умения и навыки, составляющие коммуникативную компетенцию, отработывались в различных дискуссионных ситуациях, целенаправленно создаваемых на уроках педагогом. Для этого предлагались задания и упражнения, способствовавшие развитию умений аргументированно доказывать, отстаивать свои позиции и вести дискуссии; опровергать точку зрения оппонента и др.

Главенствующий принцип коммуникативной направленности, определяющий содержание процесса обучения русскому (неродному) языку билингвов, предусматривал опору на совершенствуемые у слепых подростков умения ориентироваться в речевых ситуациях, способности отстаивать собственную точку зрения, вести продуктивный диалог и монолог, принимать позицию собеседников, осуществлять самоконтроль.

Специфические особенности речи подростков-билингвов обусловили необходимость развития *диалогической стороны речи*. В частности, большое внимание уделялось формированию у них умений инициировать диалог, понимать реплики собеседников и адекватно на них реагировать, побуждать их к продолжению разговора.

Реализуемая деятельность включала в себя несколько этапов. На первом этапе обучающиеся осваивали умения формулировать вопросы и отвечать на них. Большое внимание уделялось открытым вопросам, служащим стимулом к дальнейшему общению. Осуществляемая деятельность подчинялась строгим правилам:

- 1) *предлагаемые обучающимся вопросы составлялись к определенному тексту или упражнению;*
- 2) *они базировались только на изученном языковом материале;*
- 3) *обучающимся предлагалось время на его осмысление;*
- 4) *вопрос формулировался для всех подростков;*
- 5) *вначале отвечал ученик с хорошим уровнем словарного запаса;*
- 6) *подросткам следовало повторять за учителем ответы на вопросы, содержавшие в себе исправления;*



7) *вначале вопросы задавал педагог, а ответы на них давали обучающиеся;*

8) *затем работали только обучающиеся.*

На втором этапе на основе сформированных навыков подростки учились вести микродиалоги. Далее они осваивали способности строить макродиалоги. На заключительном этапе подростки учились вести относительно непринужденную и разнообразную в структурном отношении беседу в парах или группах. С этой целью специально создавались речевые ситуации. Для каждой из них первоначально составлялись опоры, включавшие схему беседы и соответствующие отдельному ее этапу шаблонные речевые конструкции.

Обучение диалогической речи происходило на специально отобранном материале, соответствовавшем языковым особенностям диалогической формы речи, проявлявшимся в ее синтаксическом оформлении и употреблении шаблонных фраз и выражений. В качестве наглядно-иллюстративного материала выступали фильмы, произведения художественной литературы, знакомые обучающимся жизненные ситуации.

После того как подростками были освоены умения, позволявшие им вести продуктивный диалог, начиналась работа по обучению *построению монологической речи*. Каждый ее тип формировался на определенном разделе программы учебного предмета, соответствовал ситуации общения и коммуникативным потребностям.

Сначала обучающиеся овладевали способностями вести *монолог-повествование*. При усвоении этой формы речи особых сложностей у них не возникало. Обучающиеся учились правильно употреблять в собственной речи глаголы, чтобы достичь динамичности повествования, показать цепочку взаимосвязанных действий и состояний.

Далее подростки овладевали навыками, необходимыми для составления *монолога-описания*. Однако ограниченный запас представлений и имеющийся дисбаланс между двумя языковыми системами обучающихся вносил в эту деятельность определенное своеобразие. Поэтому при обучении их описанию

природы, портрета человека, здания, квартиры, улицы, города не только использовалась разнообразная наглядность, но и активно привлекались их личные впечатления. В аспекте этой деятельности подростки также учились употреблять номинативные и эллиптические предложения.

Обосновывать свои действия, выявлять их причинную связь, опровергать или соглашаться с предлагаемыми тезисами обучающиеся учились в процессе овладения способностями вести *монолог-рассуждение*. Для отработки формируемых способностей подросткам предлагались задания и упражнения типа:

1. *Прослушайте отрывок из книги «Алиса в стране чудес»; составьте его план; постройте аналогичное повествование.*
2. *Посмотрите отрывок из фильма; как вы думаете, о чем говорят главные герои, где происходит действие?*
3. *Используя глаголы прошедшего времени множественного числа, узнайте у соседа по парте, как прошли его выходные; употребляя только глаголы будущего времени первого лица, расскажите ему о своих планах на выходные.*

Особую ценность представляли задания, направленные на формирование способностей аргументировать собственное мнение. Для обсуждения предлагался материал, при изучении которого у обучающихся возникали затруднения. На дискуссионное обсуждение выносились, например, такие темы: особенности изменения и употребления рода имен существительных; использование в речи глаголов прошедшего времени, их согласование с именами существительными; видо-временные формы глагола.

Аргументация собственной позиции предусматривала опору на имеющийся языковой опыт. Соответственно, подростком следовало еще раз осмыслить изученный материал.

Дальнейшее совершенствование способностей применять осваиваемые теоретические сведения о лингвистике, интерпретировать изучаемые правила и понятия, осознанно употреблять языковые средства в устной и письменной

речи происходило в рамках творческого блока. В качестве вспомогательных действий выступили умения трансформировать текст в знаки и наоборот, строить осмысленные высказывания в устной и письменной формах. Обучающимся предлагались разнообразные задания (сочинение-повествование, сочинение-описание, сочинение-рассуждение, сжатое и развернутое изложение, изложение-рассуждение, составление собственных рассказов и лингвистических сказок, словесное рисование вымышленных картин, исправление деформированного текста).

Начиная с 5-го класса при работе над разными типами сочинений подростков обучали придерживаться заданной структуры композиции текста. При работе над сочинением-рассуждением они придерживались следующего плана:

1. *Во введении ими формулировалась проблема, в частности вопрос, на который требовалось дать ответ в заключительной части сочинения.*
2. *Характеризовалось собственное отношение к рассматриваемой проблеме. Обучающихся учили формулировать тезис.*
3. *Далее они переходили к аргументации (доказательству) собственной позиции.*

В качестве первого аргумента приводились произведения, прочитанные подростками. Вторым аргументом являлся личный опыт обучающихся. Ограниченный социальный опыт подростков осложнял работу именно над вторым аргументом.

При обучении написанию сочинений этого типа первоначально совместно с подростками осуществлялся анализ рассматриваемой проблемы с точки зрения их личного опыта или опыта сверстников.

4. *В заключении формулировался вывод. В лаконичной форме отражалось личное мнение пишущего, выводы по первому и второму аргументам.*

При работе над сочинением-описанием подростки придерживались следующей структуры:

1. *Во введении кратко представлялся человек, предмет, явление, населенный пункт и др., о которых далее шла речь.*
2. *Во втором абзаце предлагалось описание общей картины, общих свойств предмета, местности, человека или явления.*
3. *В третьем абзаце шло описание частных свойств и признаков: характеристика основных параметров, качеств, свойств, указание сферы, к которой относится предмет повествования.*
4. *В четвертом абзаце описывались личные впечатления, собственные эмоции.*
5. *В заключении формулировался вывод.*

В 5-м классе обучающиеся начинали осваивать умение сжимать текст. Для этого вводился следующий алгоритм работы:

1. *У подростков формировалось понимание того, что сжатый текст сохраняет содержание и композицию исходного текста.*
2. *Ими осваивались умения пересказывать текст от первого, второго и третьего лица.*
3. *Подростки овладевали самыми простыми приемами компрессии текста: исключали из него диалоги и прямую речь (при необходимости они заменялись краткой передачей сути сказанного); трансформировали сложные предложения в простые; исключали из предложений однородные члены и развернутые описания.*

На этом этапе обучающимся предлагались простые тексты повествовательного характера. Прежде чем приступить к сжатию текста, следовало составить его простой план. Это позволяло продемонстрировать обучающимся основную повествовательную линию, композицию и главных героев.

При написании изложения-рассуждения обучающиеся не просто пересказывали текст, а дополняли его собственными размышлениями, позицией. Условием некоторых упражнений предусматривался выбор формы письменного задания. Педагог самостоятельно оценивал возможности обучающихся и выбирал для них наиболее приемлемую форму работы.

Кроме того, подросткам предлагались задания по интерпретации текстов правил, а также сказки, рассказы, которые надо продолжить. На этой основе достигалось понимание изучаемого материала. Лексико-грамматические категории переносились в повседневные знакомые для обучающихся ситуации. Это были задания типа:

1. *Составление рассказа по ключевым словам (Подлежащее – это .... Эти слова дружат с .... Они часто встречаются (где?) .... Они при встрече .... Однажды... и т.д.).*

2. *Прочитайте правило. Затем прочитайте сказку, предложенную вам на карточках. О какой части речи в ней идет речь? О чем забыл сказать автор? Дополните ее деталями, характеризующими объект и субъект действия, обстоятельства, о которых рассказывается в тексте.*

3. *Составьте рассказ о том, как местоимение стало заменять другие части речи. При работе опирайтесь на текст правила.*

4. *Прочитайте рассказ. Как вы думаете, повествование в нем завершено? Допишите его, включив в него новых действующих лиц. Придумайте конец рассказа. Как правило, подобные задания предлагались обучающимся в течение всего экспериментального обучения в качестве домашней работы или на уроках закрепления пройденного материала.*

#### **5.2.4. Формирование практических действий у слепых подростков-билингвов**

Освоенные слепыми подростками-билингвами теоретические сведения о языке всегда увязывались с практическими действиями, которые, в свою очередь, закреплялись при выполнении тестов, учебных заданий (орфографических, пунктуационных), предполагающих выбор способов работы упражнений, подразумевающих группировку языковых явлений заданий.

Данная деятельность осуществлялась в рамках практического модуля.

В аспекте формирования лингвистической компетенции у слепых подростков развивались и совершенствовались умения опознавать звуки, буквы, морфемы, части речи, отличать одно явление от другого; делить языковые явления на группы; производить разнообразные разборы; корректировать собственную деятельность. В контексте совершенствования умений и навыков, в совокупности составляющих языковую компетенцию, слепые подростки-билингвы учились составлять и воспринимать тексты, различающиеся между собой по жанровой и стилистической принадлежности. Отработка способностей, необходимых слепым билингвам для планирования и осуществления речевого общения, происходила в ходе целенаправленного закрепления умений и навыков, входящих в основу коммуникативной компетенции.

При работе со стимульным материалом, обеспечившим решение поставленных задач, обучающиеся опирались на совершенствуемые у них знаково-символические действия, умения моделировать и систематизировать изученный материал, продуктивное чтение.

Вначале вся практическая работа осуществлялась под руководством педагога. Затем обучающиеся, по мере овладения учебными умениями, начинали действовать самостоятельно. При выполнении упражнений и заданий они опирались на специально подготовленные образцы. Постепенно их количество минимизировалось. К концу экспериментального обучения подростки выполняли задания только с опорой на освоенные ими опознавательные признаки и ориентируясь на существенные свойства языковых явлений.

На практике процесс включения новых слов в словарь обучающихся тесно связывался с закреплением норм русского правописания. Для этого предлагались задания и упражнения, предусматривавшие проговаривание слов (послоговое), запись толкований вводимых лексем в словарик, постановку ударения, выделение орфограмм, объяснение правописания орфограмм.

На основе заданий и упражнений, представленных в разделе «Морфемика. Словообразование. Орфография. Культура речи», подростки не только

пополняли свой активный словарь, но и закрепляли осваиваемые умения образовывать новые лексемы в соответствии с нормами русского словообразования. Подросткам предлагались задания типа:

1. *Прочитайте слова; выделите их корни; подберите к ним однокоренные слова.*
2. *Прочитайте слова; объясните их значения; образуйте от данных слов имена прилагательные.*
3. *Прочитайте слова; назовите, какой частью речи они являются; какое значение они имеют; образуйте от данных слов имена существительные.*
4. *Прочитайте слова; постройте с ними, опираясь на предложенный образец, словообразовательный ряд; дополните его именами прилагательными, глаголами с данной приставкой/суффиксом.*

Эти задания и упражнения находили свое применения на уроках закрепления пройденного материала, уроках-коррекции, тренинговых уроках и на уроках контроля изученного.

В данном разделе особое внимание также уделялось соотнесению лексического и грамматического компонентов, содержащихся в каждой значимой части слова. На практике вначале закреплялась способность раскрывать семантическое значение приставки, корня, суффикса. Далее у подростков совершенствовались способности соотносить лексическое значение и грамматические признаки одной и той же части слова. После этого у них развивались умения находить заданные условиями слова, ориентируясь на их грамматические признаки. Для этого использовались разнообразные задания и упражнения, к примеру, такие:

1. *Подумайте, в образовании слов какой части речи может участвовать суффикс «чик»? Какое лексическое значение имеют эти слова? Составьте при помощи данного суффикса 6 слов.*
2. *Прочитайте слова «бежал», «рисовавший», «подумав»; как вы думаете, какой грамматический признак объединяет эти слова; предложите*

*собственные примеры, подтверждающие вашу точку зрения.*

3. *Прочитайте текст; найдите в нем слова, имеющие лексическое значение «очень маленький» и «очень большой»; назовите их основные грамматические признаки; составьте с каждым из них по одному предложению так, чтобы получился связный текст.*

Такой стимульный материал, как правило, использовался на уроках-тренингах и предлагался обучающимся в качестве домашнего задания.

Подобный подход не только позволял избежать возникновения ошибок, связанных с написанием приставок, предлогов и др., но и давал возможность сделать абстрактные части слова конкретными.

При изучении разделов «Лексика. Культура речи», «Фразеология» важно было не только отработать с подростками на практике способности правильно употреблять слова в той или иной коммуникативной ситуации, но и закрепить у них умения верно сочетать лексические единицы между собой. Такая работа выполнялась на основе заданий и упражнений типа:

1. *Как вы думаете, какое лексическое значение имеет данное имя существительное; подберите к нему подходящие по смыслу и согласующиеся с ним имена прилагательные.*

2. *Как вы думаете, со всеми ли словами может употребляться данное имя прилагательное; подберите к нему такие имена существительные, которые нельзя с ним употребить.*

3. *Как вы думаете, какое лексическое значение имеет данный глагол; подберите к нему имена существительные по образцу: «Читать (что?) ...», «Встретиться (с кем?) ...», «Рисовать (чем?) ...».*

Задания, подобные этим, подростки часто получали в качестве домашней работы.

На материале раздела «Морфология. Орфография. Культура речи» у обучающихся закреплялись способности видеть в контексте слова, относящиеся к той или иной части речи, определять их грамматические признаки и синтаксические роли, ориентируясь на конкретные знания, а не на формальные



категории, например, категорию рода имен существительных. Чтобы включить слова, наполненные конкретным содержанием, в контекст и закрепить способность идентифицировать их лексико-грамматические признаки, применялись различные задания такого характера:

1. *Опишите звуки утреннего города, используя качественные и относительные имена прилагательные; назовите лексико-грамматические признаки данных имен прилагательных.*

2. *Расскажите об увлечениях своей семьи, используя глаголы настоящего времени первого и второго лица; какие грамматические признаки глаголов первого и второго лица настоящего времени вы можете назвать; найдите в тексте изучаемого вами на уроках литературы художественного произведения 5 слов, которые соответствуют этим признакам.*

3. *Назовите основные лексико-грамматические признаки причастий, наречий и слов категории состояния; найдите их в текстах изучаемого вами параграфа в учебнике истории; составьте с ними предложения.*

Такие упражнения обучающимся предлагались в качестве домашней работы.

Отработка формируемых у подростков-билингвов умений ставить падежные вопросы к словам осуществлялась при использовании специальных опорных карточек. К примеру, обучающимся предлагались карточки типа: «Нет (кого?), (чего?)»; «Рад дать (кому?), (чему?)»; «Вижу (кого?), (что?)»; «Горжусь (кем?), (чем?)»; «Думаю (о ком?), (о чем?)».

В ходе образовательного процесса раскрывалось лексико-грамматическое значение каждого из падежей. Благодаря этому достигалась отработка умений устанавливать связи между зависимыми словами в словосочетании и предложении.

Кроме того, подростками отрабатывались способности выражать одно и то же семантическое значение лексемы через разные падежи. По средствам практической работы у них формировалось понимание того, что выбор приемлемой синтаксической конструкции зависит и от лексической сочетаемости

глагола с именем существительным. К примеру, обучающимся предлагалось такое задание:

1) *определите лексическое значение глагольных пар: «идти-ехать, учить-изучать, поставить-положить, надеть-одеть»;*

2) *как вы думаете, различаются ли значения этих глаголов?*

Задания и упражнения, предусматривавшие закрепление на практике умений правильно употреблять в собственной речи слова в том или ином падеже, вводились в следующей последовательности. Вначале на специально для этого предназначенных заданиях подростки учились сопоставлять именительный падеж с винительным падежом, который употреблялся без предлога, с предлогами. Далее сопоставлялся дательный падеж, употреблявшийся без предлога, с предлогами *к, по*. После этого в речь подростков на основе выполняемых ими специальных заданий вводился творительный падеж, употреблявшийся без предлога в значении орудия, объекта действия, как именная часть сказуемого, с предлогом *с* в значении совместного действия, с предлогами *перед, над, под, за* со значением места. Затем они учились употреблять предложный падеж, в частности разграничивать конструкции с предлогами *в* и *на*; *к, по* со значением места; с предлогом *о*. Далее в речь вводился родительный падеж, обозначающий отсутствие предмета в отрицательных безличных предложениях со словами *нет, не было, не будет*; выступавший в значении принадлежности; употреблявшийся в количественном значении с предлогами *из* и *с*; обозначающий место, откуда исходит движение.

После этого подростки на практике отрабатывали умения правильно употреблять падежные формы зависимого имени существительного в словосочетаниях с беспредложным управлением; словосочетания с предложным управлением вместо беспредложного. К примеру: «Рисовал с карандашом – рисовал карандашом, ел с ложкой – ел ложкой»). Подростки тренировались в употреблении зависимых слов с предлогами, например: «*Хожу на парк гулять* –

*хожу гулять в парк». Они совершенствовали способность употреблять предложное управление вместо беспредложного, например: «Ходили другом гулять – ходили гулять с другом».*

В процессе практической работы с материалом главы «Глагол» особое внимание уделялось отработке способностей правильно образовывать и употреблять в речи глаголы совершенного и несовершенного вида. Вначале раскрывалась общая семантика глагольного вида. Далее подростки приступали к образованию глаголов конкретного вида. После этого слова вводились в их активный словарь.

Смыслоразличение глаголов совершенного и несовершенного видов начиналось с понимания результата совершенного действия. В связи с тем, что категория вида включает в себя парные по виду глаголы, слова этой части речи вводились в речь подростков вместе с достаточно употребительной их видовой парой.

Подростками также выполнялись задания и упражнения, направленные на отработку способностей различать семантику глаголов будущего простого и сложного времени и правильно употреблять данные слова в собственной речи. Среди предлагаемых заданий и упражнений были такие:

1. *Определите вид глаголов «писать», «читать», «рисовать», «смотреть», «разыгрывать», «расписывать»; подберите к ним видовые пары; составьте с каждым из этих слов предложение.*

2. *Прочитайте текст; найдите в нем глаголы совершенного и несовершенного видов; подумайте, чем отличаются их лексические значения; по каким грамматическим признакам их можно отличить; составьте с ними небольшой связный текст.*

3. *К какому будущему времени можно отнести эти слова: «буду учиться», «нарисуешь», «буду писать», «закончишь», «задумаешься», «будешь уезжать»; распределите их на две группы; определите вид глаголов; составьте с ними предложения.*

Задания, подобные этим, применялись на уроках-тренингах, самостоятельных работах и предлагались подросткам в качестве домашней работы.

В процессе практической работы, направленной на закрепление учебно-языковых умений по построению простых предложений, их использованию в собственной речи, большое внимание уделялось совершенствованию способностей подростков соблюдать порядок слов в предложении. Для этого осуществлялась постоянная работа по вычленению семантических связей между словами внутри предложения. Среди предлагаемых подросткам заданий были и такие:

1. *Прочитайте предложения; найдите в них главные члены; поставьте к ним вопросы; от главных членов предложения задайте вопросы ко второстепенным; выполните синтаксический разбор предложений.*

2. *Прочитайте предложения; найдите главные слова; от них поставьте вопросы к зависимым словам.*

Подобные задания находили свое применение на всех уроках.

Для закрепления практических действий при изучении раздела «Синтаксис и пунктуация» на уроках часто использовались задания и упражнения, предусматривавшие восстановление деформированных текстов. К числу таких заданий относились, к примеру, такие:

1. *Прочитайте текст; определите его тему и основную мысль; найдите в нем преднамеренно вставленные дополнительные элементы; удалите их; воссоздайте его первоначальный вариант; сравните ваш вариант с образцом.*

2. *Прочитайте предложения; определите, какие из них являются простыми, а какие сложными; подумайте, есть ли среди них предложения со вставными конструкциями; обоснуйте свой ответ; составьте с этими предложениями текст; подумайте, с каких слов вы его начнете и какими словами завершите.*

Как правило, задания, предусматривавшие реконструкцию текста или коммуникативных ситуаций, обучающимися выполнялись в парах или группах.

#### **5.2.5. Формирование социокультурной компетенции у слепых подростков-билингвов**

Изучаемый слепыми подростками-билингвами языковой материал стал основой для формирования у них социокультурной компетенции. Данная деятельность реализовывалась параллельно с работой по формированию представлений, УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся в границах пятого модуля.

На уроках подростки-билингвы овладевали лингвострановедческим, социально-психологическим и культурологическим компонентами социокультурной компетенции. Для этого применялись разнообразные формы работы, предполагавшие построение продуктивного диалога, разрешение дискуссионной ситуации, сотрудничество при решении разноплановых учебных задач в группах и парах; моделирование и анализ отношений, предусматривающих межкультурное взаимодействие. В основе работы лежали абстрактные, выдуманные ситуации, отражавшие взаимоотношения между членами семьи, коллектива, соседями, друзьями и одноклассниками. Часто анализировались сцены, взятые из художественных произведений и кинофильмов, житейских ситуаций, современных межличностных отношений и конфликтов.

Реализуемая на уроках деятельность подчинялась определенным правилам.

1. Весь использованный стимульный материал ориентировался на решение конкретных задач.
2. Работа осуществлялась в соответствии с четкой установкой, подразумевавшей формирование соответствующих ей умений.

3. Содержание заданий и упражнений отвечало уровню обученности подростков.
4. Все стимульные задания носили инструктивный характер.
5. Формирование навыков и умений, входящих в структуру социокультурной компетенции, происходило поэтапно.
6. Чтобы избежать интерференции языков и культур, в основу образовательного процесса был заложен принцип контрастивности.
7. Используемые на уроках методические рекомендации и стимульные задания носили проблемный характер.

На материале разделов «Язык и общение», «Культура речи», а также вводных параграфов, открывающих любой школьный учебник русского языка, у обучающихся формировались бережное и уважительное отношение к русскому и материнскому языкам, понимание значимости добрососедских, уважительных отношений между людьми, проживающими на территории одного региона, страны. К примеру, при закреплении умений вести продуктивный диалог им предлагались задания типа:

1. *Спросите у своего товарища, какие национальные блюда у них готовят дома.*
2. *Узнайте у своих друзей, какие национальные праздники справляют в их семье; подумайте, есть ли подобные праздники у русского народа; чем они между собой похожи?*

В процессе формирования и совершенствования знаний о тексте и его композиции, а также для закрепления представлений о собственном городе, селе и др. обучающимся предлагались на дом творческие задания. К примеру, такие:

1. *Посмотрите фильм-экскурсию о Москве; представьте себе, что вас попросили создать собственный видеопутеводитель по вашему городу; подумайте, о чем вы будете рассказывать; опираясь на образец, составьте план своей экскурсии.*

2. *Прочитайте предложения; найдите среди них те, которые были составлены в соответствии с нормами вашего родного языка; исправьте в них ошибки; запишите правильные варианты в тетрадь.*

3. *Напишите другу письмо; опираясь на собственные впечатления, опишите ему красоту осени в вашем городе.*

Задания и упражнения, предлагавшиеся обучающимся на карточках для отработки языковых умений, формируемых на материале раздела «Синтаксис и пунктуация», строились на этнографических текстах. На основе подобным образом скомпонованного материала у обучающихся формировались представления об истории, традициях, культуре, памятниках архитектуры и ремеслах малых народностей России.

Способности видеть и анализировать языковые явления у обучающихся совершенствовались при выполнении заданий следующего характера:

1. *Напишите сочинение-рассуждение по теме «Сравнительный анализ простого предложения русского и чувашского языков».*

2. *Составьте доклад по теме «Позиция второстепенных членов в простых предложениях русского и татарского языков» и др.*

Чтобы сделать изучаемый материал из раздела «Фонетика. Орфоэпия. Орфография. Графика. Культура речи» для слепых обучающихся интересным и понятным, следовало его конкретизировать. С этой целью подросткам предлагались разнообразные творческие работы. Например:

1. *Как вы думаете, совпадает ли звукопроизношение русского и башкирского языков? Напишите сочинение-рассуждение. Приведите собственные примеры, подтверждающие вашу позицию.*

2. *Прослушайте две аудиозаписи; подумайте, какая из аудиозаписей содержит текст, который произнесен с башкирским акцентом; проговорите все то же самое без акцента.*

3. *Проследите внимательно за речью окружающих людей. Подумайте, всегда ли они правильно употребляют русскоязычные слова в собственной речи? Проследите за собой, какие ошибки часто совершаете вы?*

*Составьте план работы над собственной речью, направленный на преодоление ваших сложностей.*

Такая работа подростками выполнялась в качестве домашнего задания.

Языковой материал разделов «Лексика. Культура речи», «Фразеология» давал широкие возможности для формирования знаний и умений, необходимых подросткам-билингвам для общения на уровне диалога культур. Подросткам предлагались разнообразные задания, которые позволяли не только проследить за семантикой слов и выражений, употребляемых на разных языках, изменяющимся их культурно-историческим оттенком, но и увидеть, как одно и то же слово, выражение влияет на характер и продуктивность коммуникативной ситуации. К примеру, подросткам следовало:

1. *Подобрать к словам «красивый», «сильный», «могучий», «статный», «мудрый», «вдумчивый» лексемы на материнских языках; дать им толкование на материнском и русском языках; сравнить их определения.*
2. *Прочитать слова; найти их толкования в лингвострановедческом словаре; дать им собственные определения; подобрать к ним соответствующие слова на материнском языке.*
3. *Прочитать фразеологизмы, предложенные на материнском языке; дать их толкование; перевести данные выражения на русский язык; раскрыть их семантику; сравнить их значения; подумать, совпадают ли они.*
4. *Посмотреть небольшой отрывок из фильма на родном языке; прокомментировать поведение героев, события; предположить дальнейшее развитие сюжета; найти просторечные слова, которые употреблялись героями; подобрать аналогичные им русскоязычные лексемы.*
5. *Прочитать диалог между двумя друзьями; подумать, почему общение не состоялось, что обидело одного из них; заменить слова в репликах товарища, ненароком обидевшего своего друга.*

Подобные задания обучающиеся, как правило, выполняли в качестве домашнего задания.



Показать слепым подросткам-билингвам некоторые различия, которые имеются в семантике отдельных значимых частей слов, участвующих в словообразовании материнского и русского языков, было возможно при изучении раздела «Морфемика. Словообразование. Орфография. Культура речи». Знание этих особенностей впоследствии позволит обучающимся избежать досадных недоразумений при общении с носителями русского языка. Например, для сравнения семантического значения некоторых суффиксов чувашского языка и аналогичных им русскоязычных морфем обучающимся предлагались фразы, употребляемые ими в повседневной жизни. На примере реальных ситуаций подростки могли увидеть, что суффиксы материнского языка, обладающие нейтральным характером, в той же самой фразе только на русском языке могут содержать в себе оттенок пренебрежения или приказного тона.

Большие возможности для формирования социокультурной компетенции у слепых подростков-билингвов давали задания и упражнения, основу которых составлял материал раздела «Морфология. Орфография. Культура речи» и которые позволяли освоить нормы речевого этикета. Для этого использовались упражнения типа:

1. *Прочитайте формулы вежливого общения; соотнесите их с ситуациями; ко всем ли ситуациям вам удалось подобрать данные выражения?*
2. *Прочитайте предложенные речевые ситуации; определите слова тех частей речи, которые употребляются неправильно; замените неверные варианты правильными конструкциями.*
3. *Прочитайте текст; назовите его основную мысль и идею; вставьте недостающие слова; подумайте, как можно было бы решить проблему.*

Как правило, такие задания обучающимися выполнялись самостоятельно.

### 5.2.6. Особенности коррекционной работы со слепыми подростками-билингвами

Свойственные слепым подросткам-билингвам особенности в развитии, не только обусловленные глубоко нарушенным или отсутствующим зрением, но и вызванные дисбалансом между языком социализации и материнским языком, внесли определенное своеобразие в деятельность, направленную на повышение их языкового статуса. Затруднения, испытываемые данными обучающимися, по характеру и глубине сложнее трудностей, присущих слепым монолингвам. Соответственно, повторного объяснения или показа наглядности в рамках образовательного процесса обучающимся билингвам было недостаточно. В этой связи возникла необходимость в дополнительной работе по преодолению характерных им сложностей.

В соответствии со структурой предлагаемой модели обучения русскому (неродному) языку коррекционная работа реализовывалась в рамках шестого модуля, включавшего в себя два блока.

Деятельность, осуществляемая в контексте первого блока, способствовала предупреждению возникновения и преодолению *вторичного вербализма у слепых подростков-билингвов*. В качестве характерных ему проявлений выступали неадекватные представления о предметах или явлениях, стойкие затруднения при работе с аудио- или рельефно-точечным материалом, невозможность усвоения и воспроизведения алгоритма, основывающегося на осознанном использовании собственных компенсаторных способов действий.

Индивидуальные занятия с подростками проводились после уроков, в свободные часы от внеклассных мероприятий и коррекционных занятий. Для работы использовались те же самые стимульные задания и методический инструментарий, что и на уроках. Однако упрощались способы предъявления материала, пошагово прорабатывались те компоненты, при овладении которыми обучающиеся испытывали трудности. В рамках таких занятий подростков целенаправленно знакомили с объектами реальной действительности, вместе с

ними составляли их описания, затем понятия и учили их употреблять в разнообразных коммуникативных ситуациях. Это позволяло еще раз в индивидуальном темпе пройти один и тот же маршрут и выйти на адресную образовательную траекторию слепых билингвов.

В контексте второго блока содержание деятельности определялось необходимостью индивидуальной работы по устранению *стойких затруднений*, возникавших *при усвоении абстрактного языкового материала*. Работа со слепыми подростками также осуществлялась во вторую половину дня, в свободное от коррекционных занятий и внеклассных мероприятий время. Все предлагаемые обучающимся задания соответствовали материалу, изучаемому на уроках. Однако содержание заданий и упражнений упрощалось, а инструкции включали в себя дополнительные операции. Кроме того, при необходимости языковые умения определенной группы прорабатывались при выполнении заданий и упражнений, отличавшихся между собой содержанием, а не уровнем сложности. Стимульный материал усложнялся после того, как обучающиеся справлялись с данными заданиями. Такой подход позволял выравнивать обучающихся по уровню обученности и, соответственно, нарастить темп работы.

Таким образом, в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения – участниках эксперимента был реализован сложный многокомпонентный образовательный процесс, направленный на повышение языкового статуса слепых подростков-билингвов. Его содержанием предусматривалось восполнение представлений о реальной действительности, развитие слухового восприятия речи, формирование и совершенствование УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций у слепых подростков-билингвов. Сформированные компенсаторные способы действий способствовали переходу обучающихся с одного уровня языкового развития на другой, более качественный. В свою очередь, освоенные ими действия и компетенции способны обеспечить успешность социальной интеграции, протекающей в условиях межкультурной коммуникации.

### 5.3. Экспериментальное выявление эффективности системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов

**Цель контрольного этапа** эксперимента заключалась в выявлении результативности авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, обеспечивающей повышение их языкового статуса, через эффективность реализованного образовательного процесса.

Обследование, осуществленное в конце второго года экспериментального обучения, было направлено на сравнительное сопоставление учебно-языковых умений слепых подростков-билингвов ЭГ, слепых подростков-монолингвов КГ и их зрячих монолингвальных и билингвальных сверстников из КСГ1 и КСГ2. В работе приняли участие 110 испытуемых в возрасте 14–16 лет, обучавшихся в 7–8-х классах. Из них:

- 33 обучающихся входили в состав ЭГ. Подробное описание контингента испытуемых приведено в 5.2.;
- 20 подростков входили в состав КГ;
- 29 зрячих монолингвальных подростков входили в состав КСГ1;
- 28 зрячих билингвальных обучающихся входили в состав КСГ2.

Среди обследуемых, вошедших в КГ, 10 монолингвальных подростков обучались в 7-м классе и 10 монолингвальных подростков обучались в 8-м классе ГКОУ СО «Верхнепышминская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат им. С. А. Мартиросяна». Из них:

- 2 подростка – тотально слепые, острота их центрального зрения равнялась 0;
- 7 обследуемых – слепые со светоощущением, острота центрального зрения у них равнялась 0;
- 11 слепых подростков – слепые с остаточным зрением, которое варьировалось с коррекцией на лучше видящем глазу от 0,005 до 0,04.

Вошедшие в состав КСГ1 29 зрячих монолингвальных подростков 7-го класса, 28 зрячих билингвальных подростков 8-го класса, составивших КСГ2, обучались в МБОУ «СОШ № 53» г. Чебоксары Чувашской Республики.

Все обследуемые, принявшие участие в контрольном эксперименте, обучались на основе учебно-методического комплекса по русскому языку для 5–9-х классов (авторы М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский). У обучающихся ЭГ в ходе экспериментального обучения целенаправленно формировались не только УУД, языковая, лингвистическая и коммуникативная компетенции, но и компенсаторные способы действий и навыки для взаимодействия в многонациональной среде.

В содержательном плане контрольный эксперимент включал в себя два направления. В границах первого направления выявлена сформированность представлений о реальной действительности у монолингвальных и билингвальных слепых испытуемых, состояние их слухового восприятия речи. Деятельность, включенная во второе направление, предусматривала установление уровня сформированности УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у слепых и зрячих обследуемых.

Результаты сравнительного анализа данных слепых билингвальных и монолингвальных подростков и данных их билингвальных и монолингвальных сверстников без нарушений зрения, полученные на констатирующем и контрольном этапах, позволили говорить об эффективности педагогических условий, созданных в образовательных организациях – участниках эксперимента. Результаты, продемонстрированные слепыми подростками-билингвами ЭГ, давали также возможность оценить продуктивность работы по преодолению профессиональных дефицитов обучающихся их педагогов-словесников.

В целом сопоставление показателей позволило увидеть динамику в изменении языкового статуса обучающихся, а, следовательно, давало возможность оценить результативность реализации предложенной системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

В процессе контрольного обследования применялся усложненный в содержательном плане стимульный материал, подобный тому, который использовался в ходе констатирующего эксперимента. Варианты стимульных материалов представлены в Приложении.

В рамках первого направления устанавливалась динамика сформированности компенсаторных способов действий слепых билингвальных и монолингвальных подростков. Работа реализовывалась в два этапа. В обследовании было задействовано 53 слепых обучающихся.

Для выявления состояния сформированности представлений о реальной действительности слепых подростков, осуществленного на первом этапе, как и в ходе констатирующего эксперимента, использовалась методика «Объясни слово», включающая элементы методики «Предметная классификация», адаптированной С. Я. Рубинштейн.

В ходе обследования подросткам следовало выполнить две серии заданий. Для обследуемых ЭГ вторая серия дублировалась на башкирском, чувашском и татарском языках. В соответствии с инструкцией обследуемые письменно подбирали по пять лексем, называющих существенные признаки предмета, явления и состояния; составляли с каждой из них одно простое предложение; раскладывали карточки попарно, определяя, что к чему подходит, вычленив из них одну лишнюю.

Обобщенные результаты по первой серии заданий, демонстрирующие способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях на русском языке слепыми обучающимися ЭГ и КГ в ходе контрольного этапа, представлены на рисунке 25.

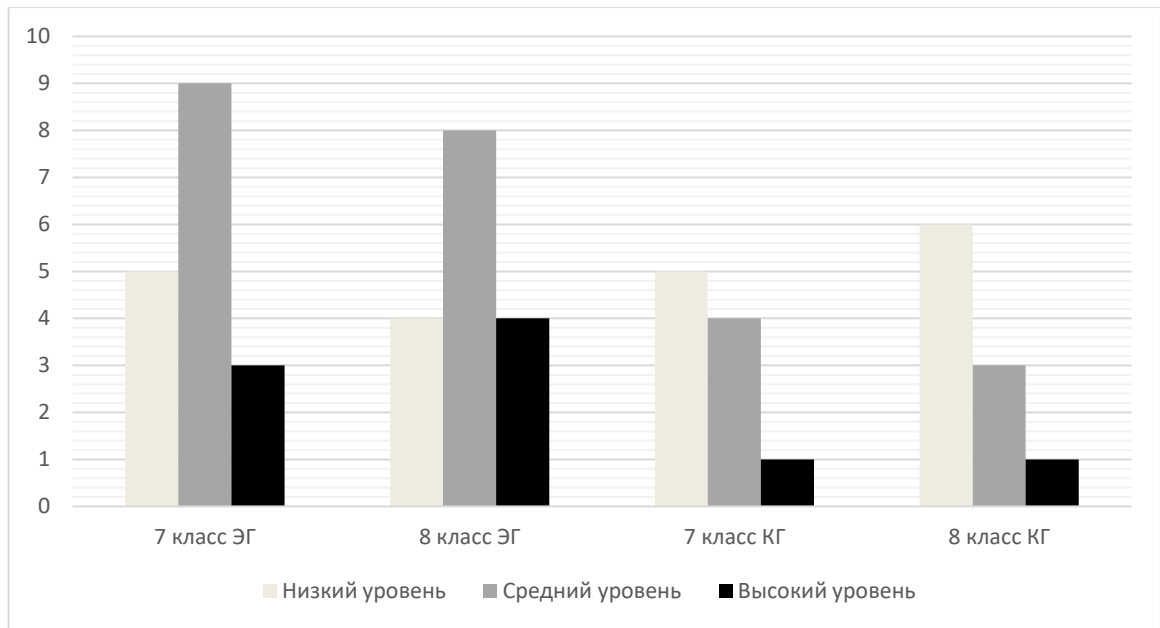


Рис. 25. Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях слепыми обучающимися ЭГ и КГ

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о положительных изменениях, произошедших в развитии представлений слепых обучающихся, входящих в состав ЭГ. Из общего числа испытуемых 7 подростков ЭГ и 2 подростка КГ сумели верно выполнить все задания первой серии. В свою очередь, на этапе констатирующего эксперимента никому из обследуемых не удалось достичь высокого уровня.

Справиться полностью с половиной заданий или чуть большей ее частью смогли 17 подростков ЭГ и 7 подростков КГ. Обследуемые испытывали незначительные сложности при определении качественных признаков предметов «поле», «океан», явлений природы «вьюга», «буря» и состояний «тоска», «счастье», характеризующих их с одной стороны; составлении с ними предложений, иллюстрирующих их конкретные признаки или сферу, к которой они относятся. При этом с классификацией и выделением лишнего слова обследуемые справились достаточно хорошо. На констатирующем этапе такого уровня сумел добиться только один обследуемый 6-го класса ЭГ.

Результаты, полученные на этом этапе исследования в сравнении с первоначальными данными, свидетельствуют о значительном сокращении числа обследуемых, испытывавших серьезные сложности при качественной характеристике объектов, составлении предложений с предложенными лексемами, классификации и определении лишнего слова. При этом среди подростков обеих групп не было тех, кто по тем или иным причинам отказывался работать. В свою очередь, на констатирующем этапе среди обследуемых двух групп превалировало число испытуемых, продемонстрировавших невысокий уровень сформированности исследуемых умений. В таблице 4 приведены сравнительные данные, демонстрирующие способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова на русском языке слепыми обучающимися ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 4

*Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова слепыми обучающимися ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах*

Уровень	Результаты обследуемых (по классам)							
	ЭГ				КГ			
	7 класс		8 класс		7 класс		8 класс	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
Высокий	0	3	0	4	0	1	0	1
Средний	0	9	3	8	1	4	0	3
Низкий	17	5	13	4	9	5	10	6

Далее, как и на констатирующем этапе обследования, слепым подросткам-билингвам была предложена вторая серия заданий на башкирском, чувашском и татарском языках.



Обобщенные результаты по второй серии заданий, демонстрирующие способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях слепыми обучающимися ЭГ, представлены на рисунке 26.

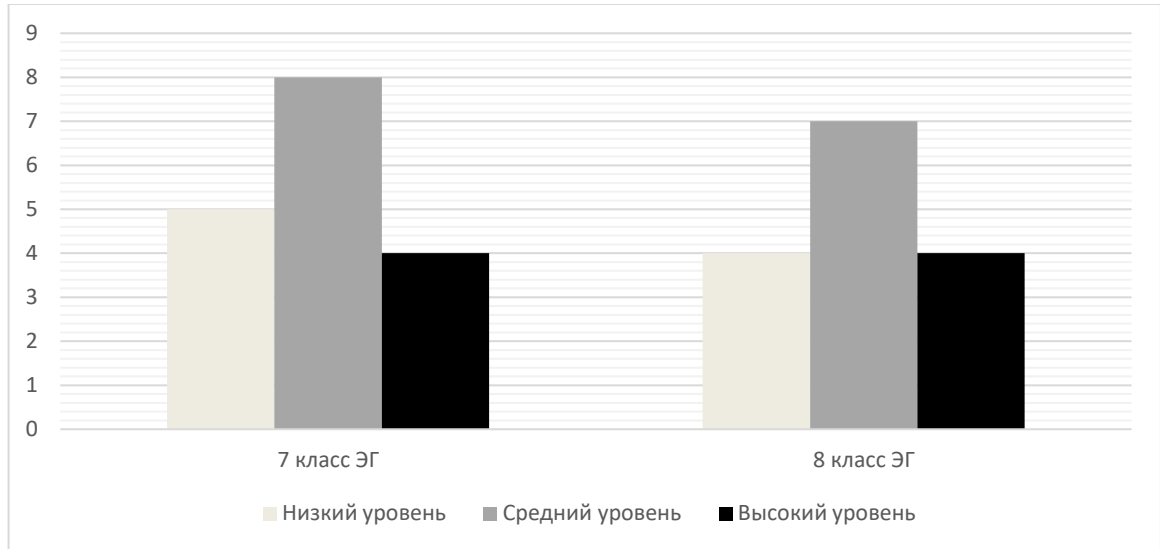


Рис. 26. Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях слепыми обучающимися ЭГ

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что способности воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях на материнских (башкирском, чувашском, татарском) языках у слепых обучающихся ЭГ также качественно изменились. Это позволяет говорить о наличии положительных изменений. На данном этапе появились подростки, которые сумели выполнить все задания этой серии. В рамках констатирующего эксперимента подобных результатов из числа испытуемых двух групп никто продемонстрировать не сумел.

Существенно увеличилось число подростков, справившихся с половиной или чуть большей половиной заданий. Обследуемые не просто называли качественные характеристики предметов, явлений и состояний, но и предлагали предложения, которые по своему содержанию практически соответство-

вали высказываниям на русском языке. В ходе констатирующего обследования только два подростка из общего числа испытуемых продемонстрировали подобные результаты. При этом содержание высказываний на материнских языках чаще всего не соответствовало смыслу русскоязычных предложений.

На этом этапе эксперимента сравнительно небольшое число испытуемых на невысоком уровне справились со стимульными заданиями. Тем не менее они работали с большей заинтересованностью. Между тем в рамках констатирующего эксперимента практически всеми обследуемыми из обеих групп были даны ответы, соответствующие низкому уровню. В таблице 5 приведены сравнительные данные, демонстрирующие способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова слепыми обучающимися ЭГ на констатирующем и контрольном этапах.

*Таблица 5*

*Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова слепыми обучающимися ЭГ на констатирующем и контрольном этапах*

Уровень	Результаты обследуемых по классам			
	7 класс		8 класс	
	конст.	контр.	конст.	контр.
Высокий	0	4	0	5
Средний	2	8	7	7
Низкий	15	5	9	4

В целом полученные на этом этапе результаты позволяют говорить об эффективности предложенного подхода, нацеленного на формирование представлений о предметах и явлениях, наполняющих реальную действительность у слепых подростков-билингвов. Обследуемые предлагали развернутые описания, полно характеризующие объекты и состояния хотя бы с одной стороны,

как на русском, так и на материнском языке. Предложения, составленные обучающимися, раскрывали сферу применения или свойства явлений и состояний. Эти высказывания были построены в соответствии со стилистическими и грамматическими нормами русского языка. Осуществляя классификацию и анализ, испытуемые опирались на конкретные качества и признаки объектов. При этом подростки-билингвы не испытывали значительных затруднений при переключении между понятийными рядами двух разных языков.

В показателях слепых подростков-монолингвов также наметились положительные сдвиги, что объясняется коррекционной направленностью образовательного процесса и взрослением испытуемых.

Полученные нами результаты согласуются с данными исследователей (В. З. Денискиной, Б. К. Тупоногова и др.), уделявших в структуре образовательного процесса учебных предметов естественно-научного цикла особое место деятельности, обеспечивающей формирование чувственного опыта и представлений слепых обучающихся [89; 90; 91; 157; 311; 312; 313; 314].

В рамках второго этапа осуществлялась деятельность, позволявшая оценить динамику результатов развития слухового восприятия речи (слухового внимания, слуховой памяти) слепых билингвальных и монолингвальных обследуемых. Для выявления уровня способностей воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме, как и в рамках констатирующего эксперимента, применялась методика «Узнай, что это?», включавшая элементы классического аудирования.

Испытуемые выполняли две серии заданий. При выполнении заданий *первой серии* каждый трек воспроизводился один раз. Далее подростки-монолингвы письменно обозначали (одним словом) звук услышанного ими предмета, явления или состояния. Затем всем испытуемым следовало выполнить фонетические и морфемные разборы русскоязычных слов.

*Второй серией* заданий предусматривалось двукратное воспроизведение каждого из предложенных аудиотреков. Затем обследуемые в той же последовательности выполняли те же задания.

Обобщенные результаты по первой и второй серии заданий, демонстрирующие способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме слепыми обследуемыми ЭГ и КГ, представлены на рисунке 27.

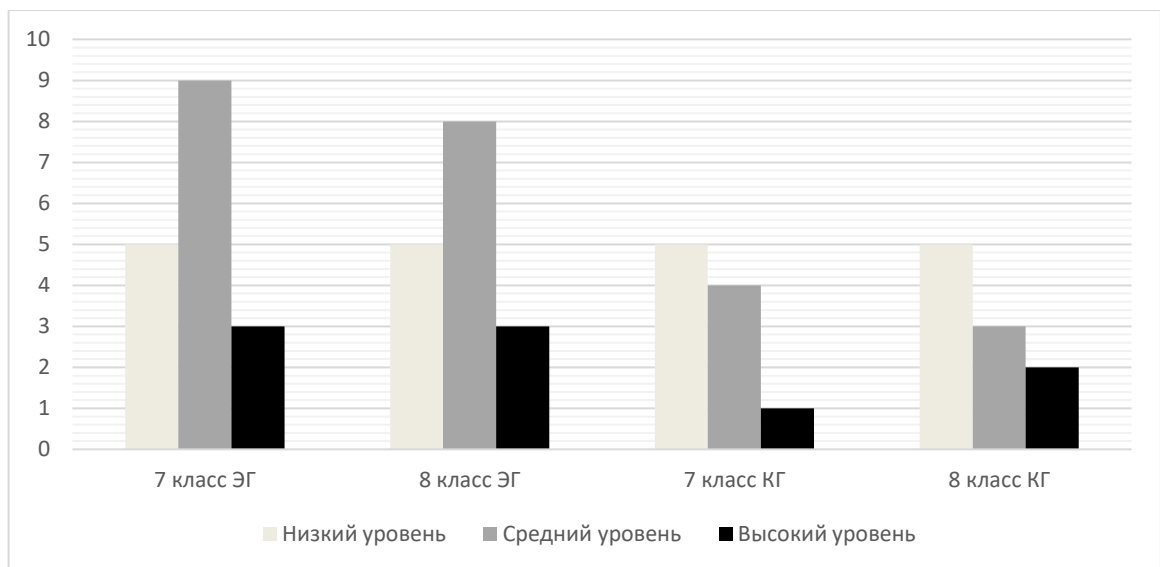


Рис. 27. Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме слепыми обследуемыми ЭГ и КГ

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о положительных изменениях, произошедших в показателях слепых подростков-билингвов. Среди обследуемых, относящихся к ЭГ, 6 человек сумели верно выполнить все задания двух серий. При этом у них также не вызывал сложностей материал, приведенный на материнских языках. Среди обследуемых КГ 3 под-

ростка также справились с заданиями. На констатирующем этапе таких результатов никто из испытуемых достичь не сумел.

Выполнить половину и больше заданий из обеих серий смогли 17 испытуемых ЭГ и 7 испытуемых КГ. Подростки ЭГ испытывали незначительные трудности при опознании звуков, обозначающих состояния человека или явления природы. Некоторые затруднения у них обнаруживались при выполнении фонетических разборов слов, содержащих фонемы разделительный мягкий знак (*ь*), *ё* и *й*. Трудности при выполнении морфемного разбора у них практически не возникали. В основном обследуемые соотносили русскоязычные слова с лексемами материнского языка. На этапе констатирующего обследования число испытуемых, достигших этого уровня, было значительно меньше.

Только 10 подростков ЭГ и 10 подростков КГ демонстрировали значительные затруднения при выполнении фонетических и морфемных разборов слов. В то же время большая часть звуков ими была распознана. При этом обследуемые из ЭГ сумели верно подобрать ко всем словам идентифицированных ими аудиотреков соответствующие им лексемы на материнском языке. Согласно результатам констатирующего эксперимента, среди испытуемых двух групп превалировало число тех, кто не сумел справиться с фонетическим и морфемным разборами.

При выполнении второй серии заданий после двукратного воспроизведения аудиотреков качество ответов возросло. В ходе констатирующего эксперимента количество прослушиваний на качество и полноту ответов существенного влияния не оказало. В таблице 6 приведены сравнительные данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах, демонстрирующие способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме слепыми обучающимися ЭГ и КГ по двум сериям заданий.

Таблица 6

*Данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах, отражающие способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме слепыми обучающимися ЭГ и КГ по двум сериям заданий*

Уро- вень	Результаты обследуемых по классам							
	ЭГ				КГ			
	7 класс		8 класс		7 класс		8 класс	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
Высо- кий	0	3	0	3	0	1	0	2
Сред- ний	1	9	3	8	0	4	1	3
Низкий	16	5	13	5	10	5	9	5

В целом динамика показателей, отображающих характер способностей воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме, позволяет говорить об эффективности осуществленной работы по развитию слухового восприятия речи слепых подростков-билингвов. Данные подростки не только соотносили предлагаемые им звуки с имеющимися у них конкретными представлениями, но и отображали услышанное в знаково-символической форме. Процесс соотнесения слов двух языковых систем стал качественнее.

Положительная динамика наблюдается и в показателях слепых обследуемых КГ, так как в подростковом возрасте опора на собственное слуховое восприятие речи начинает приобретать осознанный характер.

В рамках второго направления контрольного эксперимента задействовались слепые подростки ЭГ, КГ и их сверстники без нарушения зрения из КСГ1,

КСГ2. В процессе наблюдения за выраженностью познавательного интереса и учебной мотивации всех испытуемых нами вновь использовалась разработанная Г. Ю. Ксензовой шкала выраженности учебно-познавательного интереса. Методика включает в себя описание поведенческих признаков, характеризующих отношение обучающихся к учебным заданиям, и параметры, позволяющие оценить их выраженность.

Обобщенные результаты, демонстрирующие сформированность учебно-познавательного интереса у обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, представлены на рисунке 28.

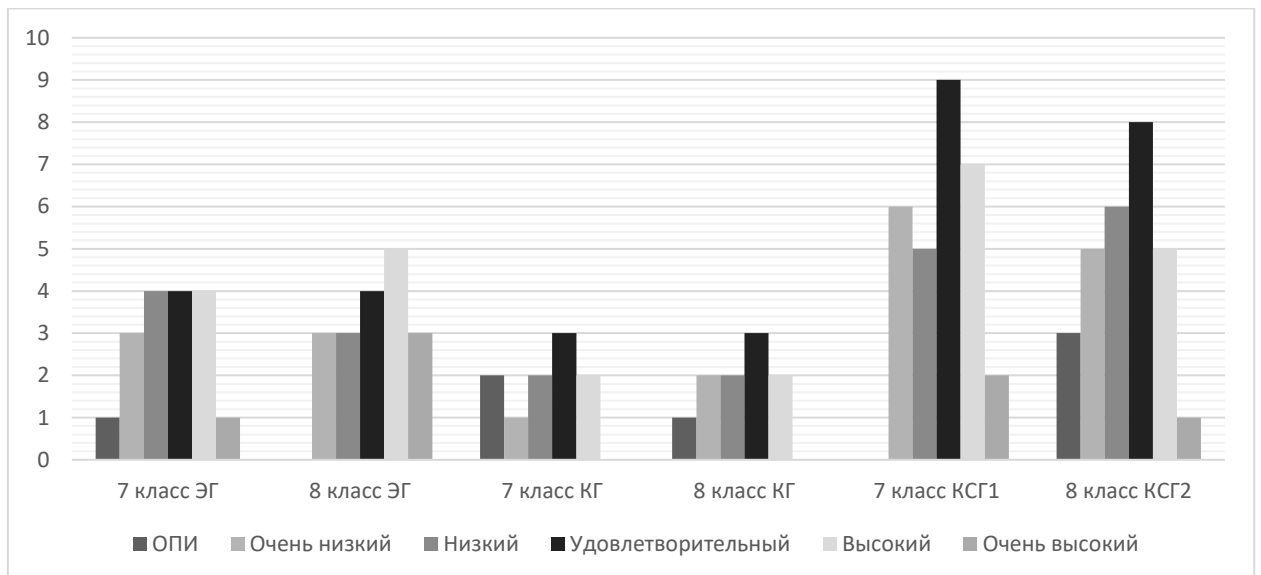


Рис. 28. Сформированность учебно-познавательного интереса у обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Согласно результатам, приведенным на рисунке, можно говорить о наличии положительной динамики, которая прослеживается в показателях слепых подростков ЭГ. Среди всех испытуемых этой группы только у одного подростка на протяжении всей экспериментальной работы обнаруживалось стойкое отсутствие учебно-познавательного интереса. Между тем 3 подростка КГ и 3 подростка КСГ2 не испытывали даже кратковременного интереса к предлагаемым им заданиям и создаваемым на уроках проблемным ситуациям.

Слабый кратковременный интерес, возникавший как реакция на новый материал, наглядные пособия, проблемные ситуации и формы взаимодействия, прослеживался у 5 обследуемых ЭГ, 3 обследуемых КГ, 11 обследуемых из КСГ1 и КСГ2.

Низкий уровень учебно-познавательного интереса, связанный прежде всего с любопытством к происходящему на уроках, обнаруживали 6 подростков ЭГ, 4 подростка КГ, 11 подростков, входящих в состав КСГ1 и КСГ2.

Ситуативный интерес у 8 обследуемых ЭГ, 6 обследуемых КГ, 17 обследуемых КСГ1 и КСГ2 возникал в том случае, если предлагаемые обучающимся задания отличались по содержанию и привычных форм работы.

Результаты, полученные нами на этом этапе, свидетельствуют о том, что среди испытуемых увеличилось число тех, у кого обнаруживался устойчивый учебно-познавательный интерес. Как показали наблюдения, 9 подростков ЭГ, 4 подростка КГ и 12 подростков КСГ1 и КСГ2 всегда принимали активное участие в постановке учебных проблем, определении и уточнении способов достижения поставленных целей, решали лингвистические задачи в независимости от их содержания и способов взаимодействия друг с другом, стабильно выполняли домашние задания.

На данном этапе эксперимента среди подростков ЭГ обнаружилось 4 испытуемых, у которых прослеживался обобщенный учебно-познавательный интерес. Они не только принимали активное участие в работе на каждом уроке, вступали в дискуссии, но и мотивировали своих одноклассников, предлагали собственные примеры и лингвистические задачи, позволявшие отработать усваиваемые учебно-языковые умения. Как правило, подобные обучающиеся помогали педагогам в работе с подростками, требовавшими к себе большего внимания. Среди испытуемых КГ таких результатов никто не продемонстрировал. Изменились и результаты обследуемых, относящихся к КСГ1 и КСГ2: в группе КСГ1 такого же уровня сумело добиться 2 подростка, а вот в группе КСГ2 число таких подростков, напротив, сократилось, что объясняется возрастными изменениями, свойственными подростковому периоду.



В таблице 7 приведены данные, демонстрирующие уровень сформированности познавательного интереса у обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 7

*Уровень сформированности познавательного интереса у обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах*

Уровень	Результаты обследуемых по классам											
	ЭГ				КГ				КСГ1		КСГ2	
	7 класс		8 класс		7 класс		8 класс		7 класс		8 класс	
	конс.	контр.	конс.	контр.	конс.	контр.	конс.	контр.	конст.	контр.	конс.	контр.
Отсутствие познавательного интереса	5	1	5	-	4	2	4	1	1	-	5	3
Очень низкий	8	3	4	2	-	1	3	2	8	6	4	5
Низкий	2	4	6	2	4	2	-	2	12	5	6	6
Удовлетворительный	-	4	1	4	2	3	2	3	5	9	8	8
Высокий	2	4	-	5	-	2	1	2	3	7	3	5
Очень высокий	-	1	-	3	-	-	-	-	-	2	2	1

В целом полученные нами результаты позволяют говорить о продуктивности избранного подхода, обеспечивающего формирование познавательной мотивации у слепых подростков-билингвов. Среди испытуемых этой группы не только увеличилось число тех, кто демонстрировал удовлетворительный уровень исследуемых умений, но и появились те, у кого обнаружился высокий и очень высокий познавательный интерес. Этому способствовали постепенное усложнение учебных задач; поэтапность образовательного процесса; алгоритмизация, определяющая предъявление теоретического материала и условий

лингвистических задач; наглядность, позволившая сделать абстрактную информацию доступной данным обучающимся.

Успешность образовательного процесса находится в прямой зависимости от сформированности регулятивных действий контроля. Поэтому нами вновь была осуществлена оценка динамических изменений, определяющих характер саморегуляции и самоконтроля, а также лежащего в их основе произвольного внимания у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2. Для обследования применялась модифицированная нами методика «Проба на внимание», предложенная П. Я. Гальпериным и С. Л. Кабыльницкой.

На этом этапе, так же как и в рамках констатирующего эксперимента, обследуемым следовало выполнить две серии заданий. Согласно условиям, требовалось про себя прочесть текст; проверить его; найти, а затем исправить орфографические, пунктуационные и смысловые ошибки. Заданием, составляющим вторую серию, предусматривалось списывание этого же текста. При этом уже учитывались не только пропущенные обучающимися орфографические и пунктуационные ошибки, но и те, которые они допустили сами.

Обобщенные результаты, демонстрирующие состояние регулятивных умений обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, приведены на рисунке 29.

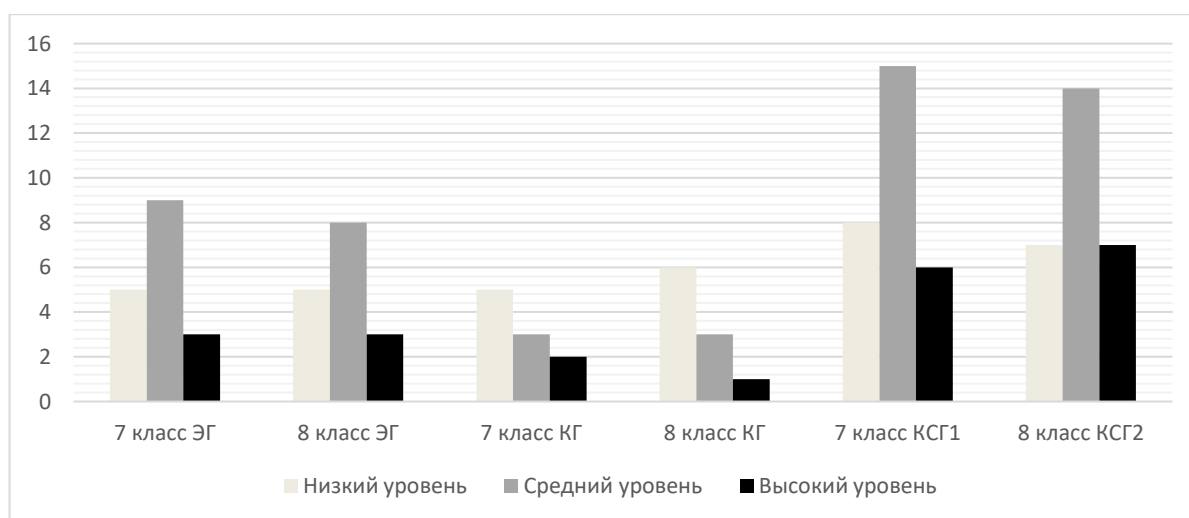


Рис. 29. Состояние регулятивных умений обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Из результатов, приведенных на рисунке, видна положительная динамика, определяющая уровень саморегуляции и самоконтроля, а также произвольного внимания обследуемых ЭГ. Среди них 6 подростков увидели и исправили все орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки. При этом им удалось не только верно переписать текст, обнаруживая и исправляя в нем все недочеты, но и не допустить своих ошибок. Таких же результатов достигли 3 подростка КГ, 13 подростков из КСГ1 и КСГ2.

Обнаружить половину и более орфографических и пунктуационных ошибок, допустить небольшое их количество в процессе самостоятельного списывания сумели 17 подростков ЭГ, 6 подростков КГ, 29 подростков КСГ1 и КСГ2. Некоторые затруднения у этих обучающихся вызвали смысловые ошибки.

Только 10 обследуемых ЭГ справились с предложенными заданиями на невысоком уровне. Большинство испытуемых не сумело справиться с самостоятельным списыванием текста. Подобных результатов достигли 11 подростков КГ и 15 подростков КСГ1 и КСГ2. В таблице 8 приведены сравнительные данные, демонстрирующие состояние сформированности умений саморегуляции, самоконтроля обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 8

*Состояние сформированности умений саморегуляции, самоконтроля обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах*

Уровень	Результаты обследуемых по классам											
	ЭГ				КГ				КСГ1		КСГ2	
	7 класс		8 класс		7 класс		8 класс		7 класс		8 класс	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конс.	контр.	конс.	контр.	конс.	конт.
Высокий	0	3	1	3	1	2	0	1	3	6	0	7
Средний	3	9	5	8	1	3	2	3	3	15	1	14

*Продолжение таблицы 8*

Низ- кий	13	5	10	5	8	5	8	6	23	8	27	7
-------------	----	---	----	---	---	---	---	---	----	---	----	---

В целом сравнительный анализ полученных данных констатирующего и контрольного экспериментов позволяет говорить о положительной динамике, характеризующей саморегуляцию и самоконтроль, а также произвольное внимание обучающихся ЭГ. В ходе констатирующего эксперимента никто из них не сумел продемонстрировать высоких результатов. Существенные изменения наблюдаются также у обследуемых КСГ1 и КСГ2, среди которых незначительное число испытуемых первоначально смогли достичь этого же уровня. Небольшие изменения можно увидеть и у обследуемых КГ.

Существенно возросло и число обследуемых ЭГ, отнесенных к среднему уровню. В то же время положительные изменения наблюдаются у подростков КСГ1 и КСГ2, среди которых на первом этапе этого же уровня достигли 20 обследуемых. При этом результаты обследуемых КГ практически не изменились.

Среди обследуемых ЭГ, КСГ1 и КСГ2 сократилось число тех, кто продемонстрировал невысокие результаты. Хотя на констатирующем этапе их число превалировало: они не сумели справиться с предложенными заданиями. Незначительные положительные изменения наблюдаются и в КГ, где число таких подростков сократилось.

К числу значимых способностей, необходимых для осуществления самостоятельной учебной деятельности, относится и умение трансформировать информацию в разнообразные формы. В связи с этим была осуществлена оценка динамики способностей различать предметную и речевую действительности обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2. Для этого, так же как и в ходе констатирующего эксперимента, использовалась разработанная С. Н. Карповой методика «Проба на определение количества слов в предложении». Обследуемым предлагалось две серии заданий. Им следовало внимательно прослу-

шать предложение, которое им зачитывалось три раза медленно, с соблюдением логической интонации; затем выделить первое, второе и последнее слова; воспроизвести все лексемы в предложении; определить количество слов в предложении; указать слова, после которых ставятся первая, вторая запятые и точка, назвать общее число пунктуационных знаков; составить графическую схему предложения.

Обобщенные результаты по двум сериям, демонстрирующие состояние способностей различать предметную и речевую действительности обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, представлены на рисунке 30.

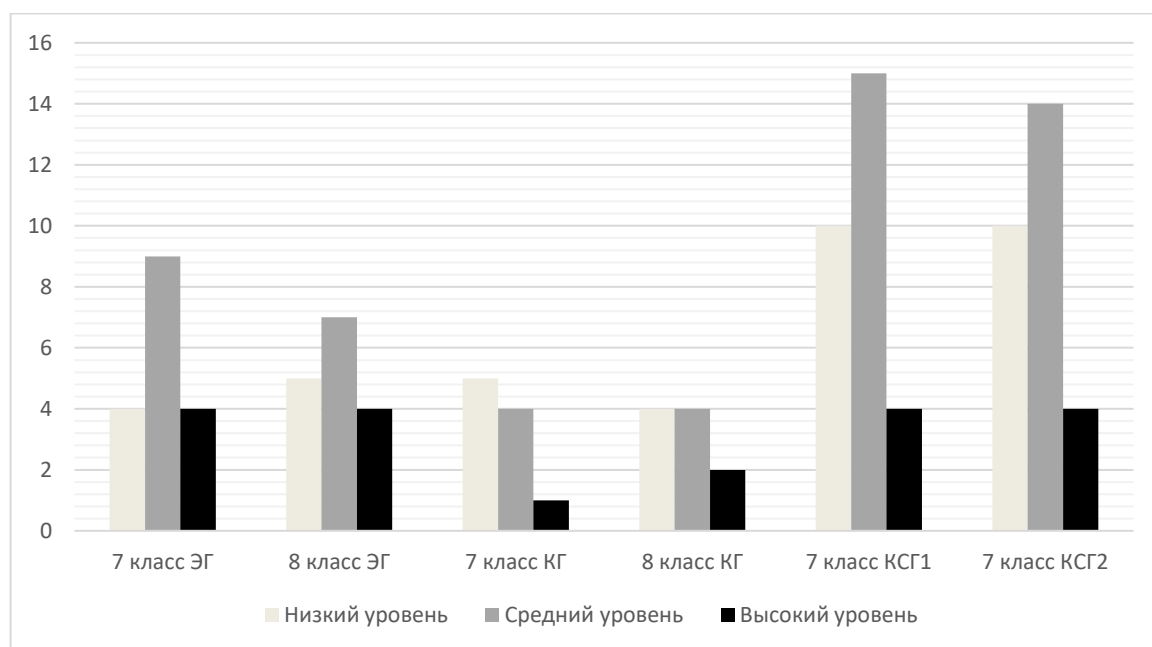


Рис. 30. Состояние способностей различать предметную и речевую действительности обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что обследуемые ЭГ не испытывали существенных затруднений при выполнении заданий обеих серий. Среди них 8 человек без особых сложностей сумели дифференцировать вербальное и предметное наполнение слов, распознать все знаки препинания, построить схему предложений. Таких же результатов добились 3 обследуемых КГ, 8 обследуемых КСГ1 и КСГ2.

У 16 обследуемых ЭГ возникли небольшие трудности при выполнении заданий этих серий. Подростки продемонстрировали неустойчивую ориентацию на речь. В этот раз ими по преимуществу была пропущена одна запятая. Однако точка всеми была распознана. Многими из них были обозначены только подлежащее и сказуемое. При этом все подростки пользовались специальными значками. При выполнении подобного задания на констатирующем этапе обследования большинство слепых испытуемых знаки заменяли словами. Похожих результатов достигли 8 подростков КГ, 29 обследуемых КСГ1 и КСГ2.

У 9 обследуемых ЭГ обнаруживалась преобладающая ориентация на предмет. Они, как и на констатирующем этапе обследования, называли только имена существительные. У них отсутствовала ориентация на знаковую действительность – знаки пунктуации ими были не опознаны. Кроме того, подростки не сумели построить схему предложения. Такие же результаты продемонстрировали 9 испытуемых КГ, 20 испытуемых КСГ1 и КСГ2. В таблице 9 представлены сравнительные данные, демонстрирующие способность распознавать знаки и трансформировать их в речь (предложения 1 и 2) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 9

*Способность распознавать знаки и трансформировать их в речь (предложения 1 и 2) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах*

Уровень	Результаты обследуемых по классам											
	ЭГ				КГ				КСГ1		КСГ2	
	7 класс		8 класс		7 класс		8 класс		7 класс		8 класс	
	конс.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	конт.	конст.	контр.	конс.	конт.
Высокий	0	4	0	4	0	1	0	2	0	4	0	4
Средний	1	9	1	7	5	4	5	4	28	15	28	14

*Продолжение таблицы 9*

Низ- кий	16	4	15	5	5	5	5	4	1	10	0	10
-------------	----	---	----	---	---	---	---	---	---	----	---	----

В целом полученные данные позволяют говорить о положительной динамике, прослеживающийся у обучающихся ЭГ. На этапе констатирующего эксперимента по результатам выполнения заданий двух серий никому из испытуемых, входящих в ЭГ, не удалось справиться со всеми заданиями. Обследуемые ориентировались по преимуществу на предметный план, не идентифицировали знаки препинания и при построении схемы предложений пользовались словами для обозначения того или иного члена предложения. Показатели подростков, относящихся к КГ, КСГ1 и КСГ2, были выше. Среди них некоторым удалось справиться со всеми заданиями обеих серий. На этом этапе незначительные положительные изменения обнаруживаются и в показателях данных обследуемых.

Оценка динамических изменений состояния лингвистической, языковой, коммуникативной компетенций слепых подростков ЭГ, КГ и их сверстников без нарушения зрения КСГ1, КСГ2 происходила с использованием диагностического инструментария, разработанного на основе заданий ОГЭ и ВСОШ по русскому языку.

Тестирование включало в себя два блока заданий. Первый блок позволял установить уровень языковой готовности испытуемых, а второй оценить состояние их орфографических и пунктуационных навыков.

Обобщенные результаты по двум блокам заданий, демонстрирующие состояние языковых компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2, представлены на рисунке 31.

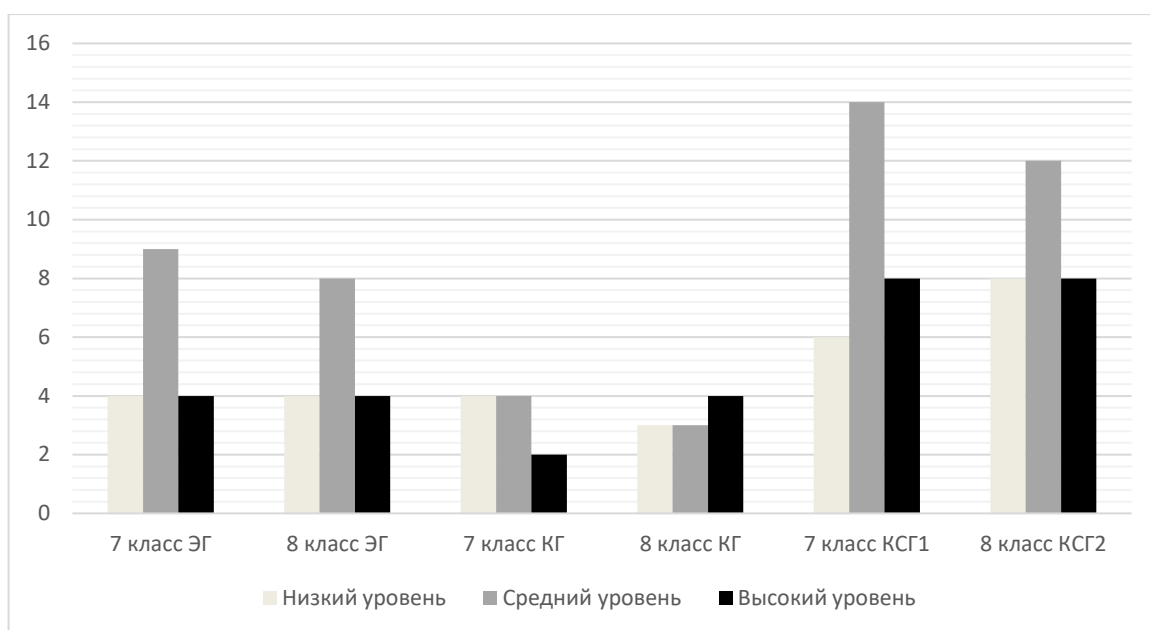


Рис. 31. Состояние языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2

Из результатов, приведенных на рисунке, можно увидеть положительную динамику, которая прослеживается в показателях слепых подростков-билингвов ЭГ. Среди обследуемых данной группы 8 подростков продемонстрировали высокий уровень языковой готовности орфографических и пунктуационных навыков. Таких же результатов достигли 5 обследуемых КГ, 16 обследуемых КСГ1 и КСГ2.

Незначительные сложности возникали у 17 испытуемых ЭГ при вычленении звуков в составе слова; при работе с многозначными словами, синонимами и антонимами, паронимами; при моделировании слов; при склонении имен существительных и прилагательных; при вычленении лексем, написание которых противоречит орфографическим нормам русского языка; при постановке запятых и построении схем предложений. Подобных результатов, соответствующих среднему уровню, добились 7 обследуемых КГ, 26 обследуемых КСГ1 и КСГ2.

Лишь 8 подростков ЭГ продемонстрировали невысокие результаты. При этом практически всем удалось справиться с заданиями из первого блока. Сложности у них возникали при определении орфограмм, соответствующих



условиям правил, а также при постановке знаков препинания. Такому же уровню соответствовали результаты 8 подростков КГ, 14 подростков КСГ1 и КСГ2. В таблице 10 приведены сравнительные данные, демонстрирующие состояние языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 10

*Состояние языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах*

Уровень	Результаты обследуемых по классам											
	ЭГ				КГ				КСГ1		КСГ2	
	7 класс		8 класс		7 класс		8 класс		7 класс		8 класс	
	конс.	контр.	конст.	конт.	конст.	конт.	конст.	конт.	конст.	конт.	конст.	конт.
Высокий	0	4	0	4	0	2	0	3	0	8	0	8
Средний	0	9	3	8	0	4	2	3	10	14	11	12
Низкий	17	4	13	4	10	4	8	4	19	6	17	8

В целом полученные результаты позволяют говорить о положительных изменениях в состоянии языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций слепых подростков-билингвов ЭГ. Среди этих испытуемых на констатирующем этапе обследования никто не выполнил верно всех заданий двух серий. Небольшое число подростков сумели правильно выполнить половину заданий или чуть большую их часть. Остальные испытуемые с работой не справились.

Качественно изменилось и оформление письменной речи слепых подростков-билингвов. Ранее ими не соблюдались даже элементарные правила письма по системе Л. Брайля, к примеру, они не ставили знака большой буквы,

не следили за абзацным членением текста, неаккуратно исправляли собственные недочеты. На данном же этапе практически все работы были оформлены с учетом норм письма по рельефно-точечной системе Л. Брайля.

Несмотря на то что среди испытуемых КГ также обнаружались те, кто сумел достичь высокого уровня, качество их письменной речи практически ничем не отличалось от прошлого этапа эксперимента. Положительная динамика, которая также прослеживается в результатах обследуемых КСГ1 и КСГ2, объясняется усиленной подготовкой обучающихся к ОГЭ.

Сравнительное изучение результатов констатирующего и контрольного экспериментов, позволявшее установить динамические изменения в состоянии социокультурной компетенции у слепых подростков-билингвов, программой эксперимента не предусматривалось. В связи с тем, что на констатирующем этапе ее уровень не выявлялся. Однако положительные изменения, установленные по другим показателям, дают возможность говорить о результативности работы, направленной на формирование знаний и умений, необходимых для продуктивного общения на уровне диалога культур.

Положительные изменения, которые прослеживаются в показателях слепых подростков-билингвов ЭГ, позволяют говорить об эффективности педагогических условий, созданных в образовательных организациях – участниках эксперимента. Собранный на каждого обучающегося в отдельности языковой анамнез позволил смоделировать и реализовать на уроках русского языка индивидуальную образовательную траекторию обучающихся. Это, в свою очередь, способствовало тому, что педагоги при подборе стимульных материалов, наглядности, а также при определении возможных вариантов интерпретации языковой теории отталкивались в первую очередь от уровня языкового статуса каждого обучающегося.

Кроме того, результаты обследуемых ЭГ свидетельствуют об эффективности предложенного нами подхода, нацеленного на преодоление профессиональных дефицитов учителей русского языка и литературы, работающих со слепыми обучающимися, в том числе и билингвами. Значит, представленные

подходы и приемы по формированию языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций как в рамках курсов повышения квалификации педагогов-словесников, так и в наших публикациях подтвердили свою действенность.

Для установления достоверности осуществленного исследования мы воспользовались одним из методов математической статистики: дисперсионным анализом данных. Статистической обработке подверглись результаты контрольного эксперимента, иллюстрирующие состояние языковых компетенций всех обследуемых. Опираясь на данные каждой экспериментальной группы, мы вычислили среднеквадратичные отклонения динамических изменений (Д). Установленные по результатам дисперсионного анализа данных показатели, колеблющиеся в определенных пределах, представлены в таблице 11.

*Таблица 11*

*Результаты дисперсионного анализа данных*

Группы обследуемых	ЭГ		КГ		КСГ1	КСГ2
	7 класс	8 класс	7 класс	8 класс	7 класс	8 класс
<b>Выборочное среднее</b>	7,529	7,5	8,4	7,8	7,143	7,429
<b>Выборочная дисперсия</b>	12,014	12,75	13,44	17,016	12,980	14,531
<b>Выборочное среднее квадратическое отклонение</b>	3,466	3,571	3,666	4,142	3,603	3,812

Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о достоверности представленных результатов. Полученный диапазон разброса среднеквадратичных отклонений динамических изменений показателей, иллюстрирующих состояние языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций всех

обследуемых, попадает в интервал достоверности. Соответственно, результаты, отображающие качество компенсаторных способов действий слепых подростков и УУД всех испытуемых, являются достоверными.

Таким образом, полученные нами в ходе контрольного эксперимента данные о состоянии представлений о предметах и явлениях, наполняющих окружающий мир, слуховом восприятии речи (слуховое внимание, слуховая память), УУД, а также языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, отражающие положительную динамику слепых подростков-билингвов ЭГ, позволяют утверждать, что уровень их языкового статуса повысился. Соответственно, цель исследования достигнута, гипотеза получила свое подтверждение.

#### **Выводы по главе:**

1. Для организации экспериментальной работы, осуществленной в рамках организационного и методического направлений, выстроено взаимодействие с участниками эксперимента – образовательными организациями для детей с нарушениями зрения; профессиональному сообществу представлены ключевые идеи, являющиеся ядром авторской системы обучения русскому (неродному) языку; реализованы программы повышения профессиональной квалификации учителей русского языка и литературы, по подготовке будущих специалистов сопровождения и педагогов-словесников; подготовлены учебно-методические издания.

2. Многокомпонентный образовательный процесс, предусматривающий повышение языкового статуса, в частности восполнение представлений о реальной действительности, развитие слухового восприятия речи, формирование и совершенствование УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций у слепых подростков-билингвов, способствует их переходу с одного уровня языкового развития на другой, более качественный. Освоенные ими действия и компетенции становятся основой

успешной социальной интеграции, протекающей в условиях межкультурной коммуникации.

3. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов дает возможность определить положительную динамику в изменении языкового статуса слепых подростков-билингвов. В частности:

- Ответы большинства обследуемых содержали развернутые описания, полно характеризующие объекты и состояния хотя бы с одной стороны, как на русском, так и на материнском языках. Предложения, составленные ими, раскрывали сферу применения или свойств явлений и состояний. Осуществляя классификацию и анализ, они опирались на конкретные качества и признаки объектов. Обследуемые не испытывали значительных затруднений при переключении между понятийными рядами двух разных языков.

- Большинство подростков, безошибочно соотносящих предлагаемые им звуки с имеющимися у них конкретными представлениями, отображали услышанное в знаково-символической форме. Процесс соотнесения слов двух языковых систем также не вызывал у них особых трудностей.

- Увеличилось число подростков, демонстрировавших высокий познавательный интерес, сформированность регулятивных и познавательных УУД.

- Качественно изменились работы, иллюстрирующие состояние языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций большинства слепых подростков-билингвов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в нашей стране увеличилась численность как внутренних, так и внешних мигрантов, среди которых немало семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в том числе слепых. Потребность в разработке и внедрении системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов обусловлена тем, что образовательные организации часто сталкиваются с проблемами адаптации данных обучающихся в новой для них языковой и социокультурной среде, сохранения их этнической идентичности в процессе интеграции в социум. Анализ теоретических аспектов проблемы языкового образования детей-билингвов в России и за рубежом дал основание выделить ключевые позиции, определившие характер дальнейшей работы. Существующие в языкознании взгляды на феномен билингвизма, а также положения современной тифлопедагогики, определяющие организационно-содержательные аспекты образования слепых детей, легли в основу предложенной идиомы.

Билингвизм слепых обучающихся возникает в ситуациях реального общения при целенаправленном обращении подростков к двум языкам. Эта способность проявляется у них в попеременном продуктивном владении материнским языком и языком социализации и основывается на их запасе представлений о реальном мире. Сформированность способностей, необходимых для переключения с одной языковой системы на другую, влияет на качество осваиваемых ими компенсаторных способов действий, ведущих к дальнейшему овладению языковыми умениями.

Языковой статус слепых детей-билингвов зависит от частоты реального использования языка социализации и степени его функциональной нагрузки при решении разнообразных коммуникативных задач. Актуальное состояние данного статуса определяется характером сформированности компенсаторных способов действий, УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, социокультурных знаний и навыков.

При построении и реализации образовательного процесса, участниками которого являются слепые дети-билингвы, возникает необходимость учета их уровня владения языком социализации. Источником подобных сведений является языковой анамнез, составляемый на каждого индивидуально и содержащий в себе информацию, отражающую сроки проживания семьи на территории региона; её экономическое благосостояние; приоритетный язык семьи; время, с которого ребенок начал говорить на языке социализации; язык, на котором велось обучение на предыдущем уровне образования; причины, при которых доминирует та или иная языковая система; эмоциональную обстановку в семье; социокультурное развитие; ситуационно-ролевой статус семьи; реализуемую родителями модель воспитания; возраст, с которого ребенок начал получать помощь специалистов сопровождения; результаты обучения на предыдущем уровне образования.

Анализ основных тенденций языкового образования детей-билингвов позволил сформулировать теоретические положения, составляющие основу авторской системы обучения слепых подростков-билингвов. Она включает в себя взаимно интегрированные, обладающие тождественной значимостью процессы, базирующиеся на положениях металингвистического подхода. В ее содержание закладывается деятельность по формированию УУД, языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, развитию и совершенствованию способностей, обеспечивающих успешность социальной интеграции. Достижение заявленных результатов возможно при использовании предлагаемого методического инструментария педагогами-словесниками, обладающими для этого необходимыми компетенциями.

Анализ теоретико-методологических подходов в преподавании русского языка слепым подросткам-билингвам определил ключевые положения реализуемого по отношению к этим обучающимся образовательного процесса. Продуктивность и качество высказываний слепых билингвов на материнском языке и языке социализации зависит от характера имеющихся у них представ-

лений о реальном мире и способности переключаться между понятийными рядами двух языковых систем. Недостаток коммуникативного опыта восполняется ими конструкциями, выстроенными по подобию тех, что функционируют в материнском языке. Чувственный опыт слепыми подростками-билингвами приобретается на основе разнообразной информации, получаемой ими через сохранные сенсорные каналы, и является психическим отражением реальной действительности. На его основе происходит дальнейшее формирование представлений – своеобразной формы наглядных образных знаний, отражающих окружающий мир.

Изучение исследований в области тифлопсихологии позволило определить структуру и содержание коррекционно-развивающей работы, направленной на восполнение представлений о реальном мире у слепых билингвов. Данный процесс включает две последовательно и планомерно реализуемых стадии. На первой стадии восполняется чувственный опыт. Вторая стадия включает в себя *четыре активные фазы*. *Первая фаза* позволяет сформировать общие, разрозненные знания, лежащие в основе нового единичного представления. *Вторая фаза* определяет дальнейшую дифференциацию существенных и несущественных его черт. На *третьей фазе* единичное представление получает конкретные признаки и очертания. В это же время подростки учатся осознанно осуществлять с представлением разнообразные мыслительные операции. Благодаря этому единичное знание переходит в разряд общих представлений. *Четвёртая фаза* предусматривает соотнесение понятий, сложившихся на базе материнского языка, с теми, что формируются на материале языка социализации.

Образовательный процесс, реализуемый на уроках русского языка, подчиняется ряду принципиальных положений. При организации образовательного процесса и определении его содержательного компонента учитываются положения ФГОС ООО, АООП ООО варианта 3.2., программы русского (родного и неродного) языков. При определении планируемых результатов ориен-



тиром становятся требования, сопоставимые с теми, что предъявляются к *метапредметным, личностным и предметным результатам* сверстников без нарушений зрения. Порядок изложения учебного материала согласуется с ключевыми идеями коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов. В частности, обучающимся предоставляется возможность овладеть языковедческими знаниями и на их основе практическими действиями. Деятельность, реализуемая на уроках русского языка, осуществляется в строгом соответствии с положениями системного и коммуникативного принципов. Стимульный материал, предназначенный для формирования языковой и лингвистической компетенций у слепых подростков-билингвов, предъявляется изолированно.

Фундаментом коррекционно-развивающей работы, реализуемой на уроках русского языка, является изучаемый лингвистический материал. В рамках многокомпонентного образовательного процесса, имеющего коммуникативную направленность, происходит становление представлений о реальной действительности; способностей осознанно использовать собственное слуховое восприятие речи, коммуникативных умений, письма и чтения; формирование УУД, лингвистических знаний и практических действий. Все компенсаторные способы действий и языковые умения формируются в границах строго определенных направлений, соотносящихся с тем или иным разделом программы учебного предмета. Осуществляемая деятельность основывается на специально подобранном комплексе методических инструментов. Осваиваемый слепыми подростками-билингвами материал способствует расширению запаса их представлений об окружающей действительности и социальной адаптации, на основе чего и обеспечивается овладение социокультурной компетенцией.

Обозначенные принципиальные положения позволили нам сформулировать авторскую концепцию и на ее базе выстроить систему обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Концепция обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов предусматривает построение и реализацию системы обучения языку на основе положений системного, функционально-целевого, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, металингвистического подходов, коммуникативного и контрастивного принципов, а также ключевых позиций школьной лингводидактики, методологических основ тифлологии. Теоретико-методологические положения концепции, направленные на развитие функциональной грамотности и социальную адаптацию, обеспечивают решение задач по формированию способностей привлекать собственные адекватные представления о реальной действительности, умений использовать слуховое восприятие речи.

В основу авторской системы обучения русскому (неродному) языку входят четыре блока, каждый из которых выполняет конкретную функцию, обеспечивая результативность ее реализации. Первый (проблемный) блок включает в себя описание миссии, цели и задач, стержневых факторов, требований, предъявляемых к данной системе. Базисный блок содержит основание системы обучения. В содержательном блоке приводится описание деятельности, предусматривающей сохранение этнической культуры билингвальных обучающихся, формирование у них широкого набора компетенций и компенсаторных способов действий. Механизм реализации обозначенной системы представлен в практическом блоке.

Модель обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, состоящая из *шести* взаимосвязанных модулей, направлена на повышение их языкового статуса. Предложенная нами модель демонстрирует структуру функционирования основных компонентов авторской системы обучения. *Первый модуль* предусматривает деятельность по восполнению и коррекции представлений о реальной действительности слепых подростков-билингвов. *Второй модуль* обеспечивает формирование способностей, необходимых обучающимся для организации самостоятельной учебной деятельности. В границах *третьего модуля* осваиваются теоретические сведения о

языке. *Четвертый модуль* позволяет отработать на практике связанные с ними учебные действия. *Пятый модуль* нацелен на формирование социокультурной компетенции слепых подростков-билингвов. Нивелирование трудностей, возникших у обучающихся в процессе освоения языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций и компенсаторных способов действий, обеспечивает *шестой модуль*.

Функционирование предложенной модели в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения обеспечивается специально созданными **педагогическими условиями**, в частности: учётом *языкового статуса* слепых подростков-билингвов; необходимым уровнем *профессиональных (предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной) компетенций* учителей русского языка и литературы; наличием *методических рекомендаций*, позволяющих организовать коррекционно-образовательный процесс для слепых подростков-билингвов в соответствии с требованиями методики преподавания русского (неродного) языка.

Для подтверждения правомерности выдвинутых нами суждений, составивших базис системы обучения русскому (неродному) языку, и уточнения характера деятельности, которая предусматривалась содержанием спроектированной на ее основе модели, организован и проведен в 2020 г. **констатирующий** эксперимент. Решение поставленных задач потребовало разработки и адаптации диагностического инструментария, в основу которого вошли методики для определения состояния компенсаторных способов действий у слепых подростков-билингвов и их незрячих сверстников, качества УУД и языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у всех задействованных в исследовании испытуемых, а также методики для оценки уровня профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций у педагогов словесников – участников эксперимента.

**Цель** эксперимента заключалась в установлении состояния языкового статуса слепых билингвальных и монолингвальных подростков и их зрячих сверстников.

Полученные результаты свидетельствовали о его невысоком состоянии у слепых подростков-билингвов. В частности:

1. Слепые обследуемые ЭГ и КГ испытывали значительные трудности при отображении качественных признаков предметов и явлений, наполняющих реальную действительность. Им было сложно использовать слова, отражающие качественные признаки хотя бы с одной стороны в осмысленных высказываниях. Однако практически все испытуемые справились с классификацией схожих предметов и явлений, с вычленением лишнего слова.

2. Слепые подростки-билингвы без особых сложностей переключались с одной языковой системы на другую. Количество качественных признаков, представленных на двух языках, было практически одинаковым. Высокий разрыв между показателями обнаруживался при составлении предложений на русском и на материнском языке. Высказывания, сформулированные на материнском языке, были полнее, и их было больше. Среди обследуемых многие справились с заданиями по классификации и вычленению лишнего слова.

3. Слепым обследуемым было сложно использовать собственное слуховое восприятие речи в процессе осознанной учебной деятельности, отображать услышанное в знаково-символической форме. Второе прослушивание на качество выполняемых заданий существенного влияния не оказало.

4. Слепые билингвы демонстрировали невысокий уровень сформированности познавательного интереса. Его устойчивость и продолжительность определялись доступностью заданий и упражнений, представленных на языке социализации, а также степенью соотнесенности материала с жизненным опытом подростков. Обследуемые, относящиеся к КГ, также демонстрировали невысокий уровень познавательного интереса. Результаты зрячих монолингвальных и билингвальных обследуемых КСГ1 и КСГ2 были на порядок выше.

5. Сформированность саморегуляции и самоконтроля у слепых подростков-билингвов была ниже, чем у их сверстников КГ и КСГ1, КСГ2. Слепые билингвы не только не видели в тексте ошибок, но и допустили значительное число собственных орфографических и пунктуационных недочетов.

6. Способности понимать, фиксировать и трансформировать информацию, представленную в знаковой, схематичной, модельной и графической формах, у слепых обследуемых ЭГ и КГ находились на невысоком уровне. Подростки не испытывали особых сложностей при воспроизведении текста предложений. Однако они затруднялись при опознании знаков препинания и построении схем предложений.

7. Состояние лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций слепых билингвальных и монолингвальных подростков также находилось на невысоком уровне. Результаты зрячих обучающихся КСГ1, КСГ2 оказались на порядок выше: среди них были те, кому удалось достичь высоких результатов.

8. Состояние социокультурной компетенции слепых подростков-билингвов нами не уточнялось, так как все они обучались по программе, которую осваивали обучающиеся с русским (родным) языком. Содержанием программы формирование и совершенствование данной компетенции не предусматривается.

Невысокий языковой статус слепых подростков-билингвов обуславливается недостаточностью обеспечения педагогических условий в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения – участниках эксперимента. В частности:

1. Учителя русского языка и литературы на невысоком или среднем уровнях владели компонентами, в совокупности составляющими психолого-педагогическую, методическую и коммуникативную компетенции. Несмотря на то что уровень их предметной компетенции был на порядок выше, все задачи ими решались с позиции общей методики преподавания русского языка без учета особых образовательных потребностей обучающихся.

2. На уроках русского языка педагоги-словесники использовали стандартный набор методического инструментария и привычные средства наглядности. Учителя крайне редко применяли аудио- и видеонаглядность, прибор «Ориентир», карточки-задания.

3. В образовательных организациях не учитывался уровень языкового статуса слепых подростков-билингвов.

Полученные результаты еще раз подтвердили актуальность нашего исследования и определили порядок дальнейшей деятельности, реализованной в 2020–2022 гг.

Внедрение авторской системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов в образовательный процесс образовательных организаций для детей с нарушениями зрения – участников эксперимента предусматривало реализацию многоплановой деятельности.

1. Для организации экспериментальной работы, осуществленной в рамках организационного и методического направлений выстроено взаимодействие с участниками эксперимента – образовательными организациями для детей с нарушениями зрения; профессиональному сообществу представлены ключевые идеи, являющиеся ядром авторской системы обучения русскому (неродному) языку; реализованы программы повышения профессиональной квалификации учителей русского языка и литературы, по подготовке будущих специалистов сопровождения и педагогов-словесников; подготовлены учебно-методические издания.

2. Многокомпонентный образовательный процесс предусматривал повышение языкового статуса слепых подростков-билингвов. В этом аспекте осуществлялась деятельность, направленная на восполнение представлений о реальной действительности, развитие слухового восприятия речи, формирование и совершенствование УУД, языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций у слепых подростков-билингвов. Благодаря этому подростки переходили с одного уровня языкового развития на дру-

гой, более качественный. Освоенные ими действия и компетенции становились основой успешной социальной интеграции, протекающей в условиях межкультурной коммуникации.

3. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов дал возможность определить положительную динамику в изменении языкового статуса слепых подростков-билингвов. В частности:

- Ответы большинства обследуемых содержали развернутые описания, полно характеризующие объекты и состояния хотя бы с одной стороны, как на русском, так и на материнском языках. Предложения, составленные ими, раскрывали сферу применения или свойства явлений и состояний. Осуществляя классификацию и анализ, они опирались на конкретные качества и признаки объектов. Обследуемые не испытывали значительных затруднений при переключении между понятийными рядами двух разных языков.
- Большинство подростков, безошибочно соотносящих предлагаемые им звуки с имеющимися у них конкретными представлениями, отображали услышанное в знаково-символической форме. Процесс соотнесения слов двух языковых систем также не вызывал у них особых трудностей.
- Увеличилось число подростков, демонстрировавших высокий познавательный интерес, сформированность регулятивных и познавательных УУД.
- Качественно изменились работы, иллюстрирующие состояние языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций большинства слепых подростков-билингвов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что работа, направленная на формирование социокультурной компетенции у слепых подростков-билингвов также была продуктивной. Даже несмотря на то, что сравнительное изучение данных нами не осуществлялось.

Соответственно, педагогические условия, созданные в образовательных организациях – участниках эксперимента для слепых подростков-билингвов, оказались эффективными.

Анализ результатов теоретической и опытно-экспериментальной работы дает основание утверждать, что задачи исследования решены, цель достигнута, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение. Однако решение проблемы построения системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов в данной диссертации не исчерпывает всей глубины вопроса преподавания обучающимся этой категории русского (неродного) языка. Это обуславливает возможность дальнейшего продолжения работы по проектированию системы обучения слепых детей-билингвов на уровне начального общего образования.



### Список использованной литературы

1. Абдуллаев, А.А. Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия / А. А. Абдуллаев; Даг. гос. пед. ин-т, каф. рус. яз. – Махачкала: ДГПИ, 1992. – 147 с.
2. Абдуллина, Г. Р. Категория падежа в башкирском языке / Г. Р. Абдуллина. – Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 1. – С. 189–193.
3. Аврорин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка: (К вопросу о предмете социолингвистики) / В. А. Аврорин; АН СССР, Ин-т языкознания. – Ленинград: «Наука». Ленингр. отделение, 1975. – 276 с.
4. Аврорин, В. А. Двуязычие и школа / В. А. Аврорин. – Текст: непосредственный // Проблема двуязычия и многоязычия: [сборник статей]. – Москва: Наука, 1972. – С. 49–62.
5. Адольф, В. А. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога / В. А. Адольф, Ю. И. Степанова. – Текст: непосредственный // Информатика и образование. – 2006. – № 1. – С. 2–5.
6. Аксенова, Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н. И. Аксенова. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 140–142.
7. Алексенцева, Э. Н. Особенности овладения учащимися вторым языком в зависимости от их возраста / Э. Н. Алексенцева, Г. Е. Ведель. – Текст: непосредственный // Вопросы филологии и методики преподавания германских и романских языков: [сборник статей]. – Воронеж. – 1972. – С. 3–16.
8. Алмазова, А. А., Сосинская, И. Н. Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи / А. А. Алмазова, И. Н. Сосинская – М.: МПГУ, 2016 – 76 с.

10. Алмазова, А. А. Особенности речевого развития учащихся среднего звена специальной (коррекционной) школы V вида / А. А. Алмазова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: моногр. сб. – М.: Прометей, 2005. – С. 689.
11. Аникина, А. Е. Обучение детей русскому языку с двуязычием / А. Е. Аникина, Н. В. Павлова. – Текст: непосредственный // Школьный логопед. – 2004. – № 3. – С. 19–24.
12. Анохин, П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование / П. К. Анохин. – [Москва]: [б. и.], [1955]. – 20 с.
13. Антонова, Л. Г. Развитие речи. Уроки риторики: популярное пособие для родителей и педагогов / Л. Г. Антонова. – Ярославль: Акад. развития, 1997. – 220 с.
14. Арчакова, Т. О. Билингвизм в раннем возрасте / Т. О. Арчакова // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. – PsyJournals. – 2009. – № 1. – URL: [https://psyjournals.ru/pj/2009\\_1/22707.shtml](https://psyjournals.ru/pj/2009_1/22707.shtml) (дата обращения: 24.08.2022) ; URL: <https://bilingual-online.net/wp-content/uploads/2011/05/Archakova-T.-Bilingvizm-v-rannem-vozhraсте.pdf> (дата обращения: 24.08.2022). – Текст: электронный.
15. Асанбаев, А. З. Обучение английскому языку людей с ограниченными возможностями посредством компьютерно-инновационных технологий и электронных учебников в целях интеграции в мировое пространство / А. З. Асанбаев, Т. Ж. Кутаебаев, Г. М. Ахметова. – Текст: непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 6, Ч. 2. – С. 327–329.
16. Аслаева, Р. Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на

соискание ученой степени доктора педагогических наук / Р. Г. Аслаева. – Ижевск, 2011. – 42 с.

17. Ахутина, Т. В., Горелов, И. Н. и др. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина, И. Н. Горелов, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Ж. Лендел, И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Р. М. Фрумкина, А. М. Шахнарович. – Москва: Наука, 1985. – 240 с.
18. Бабаева, Е. А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией: специальность 13.00.13: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. А. Бабаева. – Москва, 1992. – 16 с.
19. Бабина, Е. С. Развитие значения слова в системе логопедической работы по формированию лексики у дошкольников с функциональным нарушением зрения / Е. С. Бабина. – Текст: непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3, Ч. 3. – С. 607–612.
20. Бадалян, Л. О. Развивающийся мозг / Л. О. Бадалян. – Текст: непосредственный // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / сост.: В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – Санкт-Петербург; Москва; Харьков; Минск: Питер, 2001. – С. 63–73.
21. Байденко, В. И. Концептуальная модель единого макета образовательного стандарта высшего образования стран СНГ / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева. – Текст: непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 1. – С. 3–9.
22. Баранников, И. В. Русская речь в картинках: В 2 ч. Ч. 1. / И. В. Баранников, Л. А. Варковицкая. – 17-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1989. – 174 с.
23. Барышникова, Е. Н. Проблемы изучения русского языка детьми-мигрантами в московских школах / Е. Н. Барышникова, Н. В. Рыжова. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы воспитания языковой культуры и формирования языковой личности молодого журналиста и

- филолога Евразийского пространства: труды международной научно-практической конференции: IV Молодежный информационный форум «Кольцо Евразии», 17–20 мая 2006 года, Москва, Российская Федерация / [Елфимов В. И.]. Москва: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2006. – С. 196–201.
24. Басте, З. Ю. Картина мира билингвальной языковой личности: лингвокогнитивные особенности / З. Ю. Басте. – Текст: электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2019. – № 1 (232). – С. 17–22. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-bilingvalnoy-yazykovoy-lichnosti-lingvokognitivnye-osobennosti> (дата обращения: 24.05.2022).
  25. Безрукова, О. А. Речевое развитие ребенка-билингва в период дошкольного детства / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова // Русский язык за рубежом. – 2016. – № 6(259). – С. 11–19.
  26. Белостоцкая, Е. М. Берегите зрение детей / Е. М. Белостоцкая, Е. М. Белостоцкий. – Москва: Медгиз, 1953. – 40 с.
  27. Белошапкова, Т. В. Когнитивная лингвистика в России: итоги и перспективы развития / Т. В. Белошапкова // Славянский мир в третьем тысячелетии. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-lingvistika-v-rossii-itogi-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 02.10.2022).
  28. Белякова, Л. И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью / Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо. – Текст: непосредственный // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с нарушением речи: межвузовский сборник научных трудов. – Москва: Прометей, 1991. – С. 72–87.
  29. Беспалько, В. П. Дидактический процесс / В. П. Беспалько. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 61–62.

30. Беспалько, В. П. Качество образовательного процесса / В. П. Беспалько. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 164–166.
31. Бессонова, Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей / Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова. – Москва: АРКТИ, 1997. – 64 с.
32. Библиер, В. С. Школа диалога культур: Идеи, опыт, перспективы: [сборник статей / под общ. ред. и с предисл. В. С. Библиера]. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 414 с.
33. Боброва, З. Г. Зависимость цветоощущения от заболеваний зрительного анализатора частичнозрячих и слабовидящих учащихся / З. Г. Боброва. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Ленинград: [б. и.], 1970. – Вып. 2. – С. 114–129.
34. Боброва, З. Г. Изменение световой электрической чувствительности слабовидящих школьников в ходе темновой адаптации / З. Г. Боброва. – Текст: непосредственный // Тифлопсихология и тифлопедагогика: XXIII Герценовские чтения: межвузовская конференция: краткое содержание докладов (25–28 марта 1970 г.) / Ленингр. ордена Труд. Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], [1970]. – С. 12–15.
35. Богус, М. Б. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых / М. Б. Богус. – Текст: непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2008. – № 7. – С. 47–53.
36. Божович, Е. Д. Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению / Е. Д. Божович. – Текст: непосредственный // Русский язык. – 2002. – № 3. – С. 11–15.
37. Большой энциклопедический словарь. Полное онлайн-издание. Найдено 80743 слова. [сайт]. – Москва, 2000. – URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 26.05.2022). – Текст: электронный.

38. Бондаревская, Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская. – Текст: непосредственный // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–52.
39. Боргояков, С. А. Языковое образование и национально-языковая политика России / С. А. Боргояков, Р. С. Бозиев. – Текст: непосредственный // Научно-теоретический журнал РАО «Педагогика». – 2018. – № 11. – С. 3–16.
40. Боскис, Р. М. Основы компенсации дефектов у аномальных детей / Р. М. Боскис, Р. Е. Левина. – Текст: непосредственный // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. – Москва, 2002. – Т. 1. – С. 465–487.
41. Брянцева, М. В., Мурзакова, О. Г. Методика обучения детей-билингвов средствами игровых технологий / М. В. Брянцева, О. Г. Мурзакова // Проблемы современного образования. – 2022. – № 1. – С. 221–235. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-detey-bilingvov-sredstvami-igrovyh-tehnologiy> (дата обращения: 29.07.2022).
42. Бубнова, Т. В. Сравнительное изучение формирования пространственных представлений у учащихся 5–7 классов школы слепых детей с нормальным развитием интеллекта и с отклонениями умственного развития / Т. В. Бубнова. – Текст: непосредственный // Тифлопсихология и тифлопедагогика: XXIII Герценовские чтения: межвузовская конференция: краткое содержание докладов (25–28 марта 1970 г.) / Ленингр. ордена Труд. Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], [1970]. – С. 62–65.
43. Буровихина, И. А. Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира в отрочестве / И. А. Буровихина, А. Г. Лидерс. – Текст: непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2 (8) – С. 75–80.
44. Быстрова, Е. А. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – Москва: Дрофа. – 2004. – 240 с.

45. Быстрова, Е. А. Русский язык: проблемы и размышления / Е. А. Быстрова // «1-11»: информационно-образовательное издание: [сайт]. – Екатеринбург. – URL: <http://1-11.eimc.ru/1/rus/rus1.doc> (дата обращения: 24.08.2022). – Текст: электронный.
46. Быстрова, Е. А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова. – Текст: непосредственный // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 35–40.
47. Бюрклен, К. Психология слепых / К. Бюрклен, дир. Института слепых в Пуркерсдорфе (близ Вены); пер. с нем. под ред. и с пред. В. А. Гандера. – Москва: Гос. учебно-педагогическое издательство, 1934. – 261 с.
48. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх, [предисл. А. Мартине]; пер. с англ. яз. и коммент. Ю. А. Жлуктенко ; вступит. статья В. Н. Ярцевой. – Киев: Издательство при Киевском государственном университете «Вища школа», 1979. – 263 с.
49. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие. О совместимости генеалогического родства и конвергентного развития / У. Вайнрайх. – Текст: непосредственный // Новое в лингвистике. – Москва, 1972. – Вып. VI: Языковые контакты. – С 25–60.
50. Валицкая, А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А. П. Валицкая. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.
51. Ван, Е. К. Детский билингвизм в онтогенезе: (Динамика процессов): специальность 10.02.19: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Е. К. Ван; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 1993. – 16 с.
52. Васильева, С. Г. Об особенностях спонтанной разговорной речи билингвов (в условиях двуязычного города) / С. Г. Васильева. – Текст: непосредственный // Язык в контексте современного общественного развития. – Москва, 2004. – С. 100–110.

53. Величенкова, О. А., Лагутина, А. В., Русецкая, М. Н. Специальная педагогика и психология в полилингвальной реальности / О. А. Величенкова, А. В. Лагутина, М. Н. Русецкая // Билингвизм на пересечении научных исследований – 2021. – № 1. – М.: Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина. – С. 31–38.
54. Величенкова, О. А. Первичные онлайн-обращения за психолого-педагогической помощью родителей билингвальных детей с трудностями в обучении / О. А. Величенкова // Российский журнал исследований билингвизма. – 2021. – № 2. – С. 69–75.
55. Вербицкая, Л. А. Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию / Л. А. Вербицкая. – Текст: непосредственный // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 90–100.
56. Верещагин, Е. М. Психология двуязычия и преподавания русского языка иностранцам / Е. М. Верещагин. – Текст: непосредственный. // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку: сборник статей. – Москва: Издательство Московского университета, 1972. – С. 11–21.
57. Верещагин, Е. М. Психология и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – Москва: Издательство Московского университета, 1969. – 160 с.
58. Волкова, Е. В. Дети с родным нерусским языком в дошкольном учреждении: воспитание и обучение: наглядные пособия своими руками / Е. В. Волкова, Е. Ю. Протасова. – Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 28–33.
59. Волкова, Е. Ю. О некоторых особенностях грамматического строя речи младших школьников с нарушениями зрения (на материале категории рода) / Е. Ю. Волкова, Е. М. Солодовник. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы логопедии: сборник научных трудов / отв. редактор и составитель В. П. Крючков. – Саратов: Издательство «Буква», 2014. – Вып. II. – С. 14–18.



60. Волкова, Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей: (Учебно-методическое пособие) / Л. С. Волкова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Малое гос. науч.-произв. предприятие «Внедрение». – [2-е перераб. и доп. изд.]. – Ленинград: РГПУ: МГНПП «Внедрение», 1991. – 44 с.
61. Волкова, Л. С. Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи слепых и слабовидящих детей / Л. С. Волкова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 1982. – № 5. – С. 64–68.
62. Волкова, Л. С. Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения / Л. С. Волкова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 1982. – № 3. – С. 14–18.
63. Воронкова, В. В. Русский язык. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, подготовительный, 1–4 класс / В. В. Воронкова. – М.: Просвещение, 2012. – С. 4–72.
64. Воскресенская, Т. Л. Особенности языковой картины мира ребенка / Т. Л. Воскресенская // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 804–806. – URL: <https://moluch.ru/archive/124/34384/> (дата обращения: 27.07.2022). – Текст: электронный.
65. Вучинич, В. Элементы языковой компетенции у детей с нарушением зрения / В. Вучинич, Б. Эшкирович. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 36–40.
66. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 222 с.
67. Выготский, Л. С. Дефект и сверхкомпенсация / Л. С. Выготский. – Текст: непосредственный // Проблемы дефектологии. сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. – Москва: Просвещение, 1995. – С. 82–97.
68. Выготский, Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л. С. Выготский. – Текст: непосредственный // Проблемы дефектологии.

- сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. – Москва: Просвещение, 1995. – С. 19–40.
69. Выготский, Л. С. Слепой ребенок / Л. С. Выготский. – Текст: непосредственный // Проблемы дефектологии. сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. – Москва: Просвещение, 1995. – С. 462–475.
  70. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Текст: непосредственный // Собрание сочинений: в 6 т. редколл: А. В. Запорожец (гл. ред. Л. С. Выготский) и др.; под ред. А. М. Матюшкина; АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – С. 328–337.
  71. Гаврилова, К. П. Особенности преподавания русского языка в школах для детей с нарушением зрения / К. П. Гаврилова, Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Организация инновационного образования в XXI веке: [сборник научных статей] / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева; [отв. ред. С. Г. Григорьева, З. М. Беляева]. – Чебоксары, 2009. – С.17–21.
  72. Газман, О. С. В школу – с игрой / О. С. Газман, Н. Е. Харитоновна. – Москва: Просвещение, 1991. – 96 с.
  73. Генинг, М. Г. Обучение дошкольников правильной речи: Пособие для воспитателей дет. садов / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. – 4-е изд. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1980. – 114 с.
  74. Гинтелене, Г. Визуальная перцептивная деятельность слабовидящих детей / Г. Гинтелене. – Текст: непосредственный // Экспериментальная прикладная тифлопсихология. – Вильнюс, 1985. – С. 23–43.
  75. Глейтман, Г. Зрение / Г. Глейтман, Д. Райсберг. – Текст: непосредственный // Основы психологии: [Пер. с англ.] / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг. – [5-е междунар. изд.]. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – С. 226–251.

76. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
77. Гозова, А. П. Изучение психического развития аномальных детей / А. П. Гозова, Ю. А. Кулагин, В. И. Лубовский, Г. В. Петрова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 1983. – № 6. – С. 3–16.
78. Гончарова, Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е. Б. Гончарова. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 132–134.
79. Гостева, М. А. Мастер-класс «Шарики воздушные». Формирование основ исследовательской деятельности у детей с нарушениями зрения / М. А. Гостева, М. Г. Будрина. – Текст: непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – № 4 (82). – С. 16–19.
80. Грамматика современного башкирского литературного языка / [Абсалямов З. З., Ахтямов М. Х., Гарипов Т. М. и др.; отв. ред. А. А. Юлдашев]. – М.: Наука, 1981. – 495 с.
81. Грибова, О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Грамматический строй: методические рекомендации / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова; ред. И. Ю. Синельников. – Москва: АРКТИ, 2019. – 54 с.
82. Грибова, О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас: методические рекомендации / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова; ред. И. Ю. Синельников. – Москва: АРКТИ, 2019. – 32 с.
83. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекц. занятий с детьми с ослабл. зрением в семье, дет. саду, нач. шк. / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева. – Москва: Школа-Пресс, 2001. – 72 с.
84. Григорьева, Л. П. Зрительное восприятие и его свойства при нормальном и нарушенном зрении / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. – Текст: непосредственный // Основные методы развития зрительного восприятия у де-

- тей с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский; АПН СССР, НИИ дефектологии. – Москва: [б. и.], 1990. – С. 6–9.
85. Григорьева, Л. П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормально видящих и слабовидящих школьников / Л. П. Григорьева. – М.: Педагогика, 1983. – 151 с.
  86. Грицишина, Н. А. Способы обучения слепых и слабовидящих иностранному языку с применением игровых технологий / Н. А. Грицишина, Л. В. Гурьева // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 4 (47). – С. 124–127. – URL: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1993-5552\\_2011\\_4\\_34.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2011_4_34.pdf) (дата обращения: 24.08.2022). – Текст: электронный.
  87. Дейкина, А. Д. Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка / А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. – Текст: непосредственный // Русский язык в школе. – 2011. – № 6. – С. 3–7.
  88. Дейкина, А. Д. Новации в методике преподавания русского языка / А. Д. Дейкина. – Текст: непосредственный // Русский язык. – 2002. – № 3. – С. 105.
  89. Денискина, В. З. Обучение математике слепых и слабовидящих учащихся начальных классов: методическое пособие / В. З. Денискина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: ИПТК «Логосвос», 2015. – 314 с.
  90. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В. З. Денискина. – Текст: непосредственный // Дефектология. – № 5. – 2012. – С. 3–13.
  91. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения / В. З. Денискина. – Текст: непосредственный // Дефектология. – № 6. – 2012. – С. 8–16.
  92. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: метод. рекомендации / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма: [б. и.], 1997. – 22 с.

93. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом. – Текст: непосредственный // Логопедия в школе: практический опыт: учеб.-практ. пособие / [Барсукова Л. А. и др.]; под ред. В. С. Кукушина. – Москва; Ростов н/Д: МарТ, 2004. – С. 291–356.
94. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев – Москва: Нар. образование, 1999. – 208 с.
95. Дмитриева, Л. В. Подходы к экспертизе философских оснований образовательных концепций / Л. В. Дмитриева. – Текст: непосредственный // Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы к проблеме экспертизы в образовании: материалы III Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: экспертиза как способ развития образовательных практик», Томск, 15–16 октября 1998 года / под редакцией Г. Н. Прокументовой, С. Г. Баронене. – Томск, 1999. – Кн. 1. – С. 101–105.
96. Долинина, Т. А. Преемственность при обучении написанию сочинений на тему, связанную с анализом текста, на морально-этическую тему (ОГЭ) и сочинению на ЕГЭ (в соответствии с новыми критериями): учебно-методические материалы / Т. А. Долинина. – Екатеринбург: Институт развития образования, 2019. – 63 с.
97. Екжанова, Е. А. Системный подход в организации работы с социально уязвимыми категориями семей / Е. А. Екжанова, Г. Л. Сбитнева. – Текст: непосредственный // Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий: сборник научно-методических материалов / Департамент образования г. Москвы, Юго-Запад. округ. упр. образования, Центр психолого-пед. реабилитации и коррекции «Ясенево»; [науч. ред. Е. А. Екжанова]. – Москва: [б. и.], 2011. – С. 336–340.
98. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Ермаков, Г.А. Якунин. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 238 с.

99. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: справ.-метод. пособие для учителя / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва: Просвещение, 1990. – 223 с.
100. Ермолович, З. Г. О психологических аспектах управления развитием учебно-познавательной деятельности младших школьников с нарушением зрения / З. Г. Ермолович. – Текст: непосредственный // Особенности интегрированного обучения детей с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие для учителей специальных и общеобразовательных школ / [С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск: Национальный институт образования, 2004. – С. 48–63.
101. Ермолович, З. Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации: учебно-методическое пособие / З. Г. Ермолович. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, 2004. – 146 с.
102. Ермолович, З. Г. Значение работы Л.С. Выготского «Слепой ребенок» для развития тифлопсихологии / З. Г. Ермолович. – Текст: непосредственный // Л. С. Выготский и современность: тезисы международного конгресса, посвященного 100-летию со дня рождения ученого: в 2-х томах / гл. ред. Я. Л. Коломинский. – Минск: БГПУ, 1996. – Т. 2. – С.166–169.
103. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – Москва: Просвещение, 1991. – 239 с.
104. Жильцова, О. Л. Речевая готовность слепых дошкольников к овладению грамотой / О. Л. Жильцова. – Текст: непосредственный // Тезисы докладов Четвертой научной сессии по вопросам дефектологии. 26-29 марта 1962 г. / Ин-т дефектологии Академии педагогических наук РСФСР. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – С. 171–174.
105. Жохов, В. П. Структура врожденной патологии органа зрения в школах для слепых и слабовидящих детей / В. П. Жохов, Т. З. Особова, А. А. Дударев. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогические и

- медицинские вопросы реабилитации слепых и слабовидящих: межвуз. сборник науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [отв. ред. А. Г. Литвак]. – Ленинград: ЛГПИ, 1984. – С. 62–69.
106. Жукова, Н. С. Уроки правильной речи и правильного мышления / Н. С. Жукова. – Москва: Эксмо, 2010. – 119 с.
  107. Жукова, Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 317 с.
  108. Заводницкая, Ю. В. Актуальные проблемы обучения детей-билингвов в поликультурном регионе (на примере Калининградской области) / Ю. В. Заводницкая. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Международной научной конференции (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Молодой ученый, 2015. – С. 6–9.
  109. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / Г. Л. Зайцева. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
  110. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово: избранные труды / А. А. Залевская. – Москва: Гнозис, 2005. – 542 с.
  111. Залевская, А. А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учебное пособие / А. А. Залевская, И. Л. Медведева; М-во образования Рос. Федерации. Тверской государственный университет. – Тверь: ТГУ, 2002. – 194 с.
  112. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику: учеб. для студентов вузов, обучающихся по филол. специальностям / А. А. Залевская; Российский государственный гуманитарный университет. – Москва: РГГУ, 1999. – 381 с.
  113. Залевская, А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А. А. Залевская; Тверской государственный университет. – Тверь: ТГУ, 1996. – 195 с.

114. Залевская, А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования / А.А. Залевская; Тверской государственный университет. – Тверь: ТГУ, 1992. – 135 с.
115. Залевская, А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование / А. А. Залевская. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1990. – 204 с.
116. Залевская, А. А. Понимание текста: психолингвистический подход: учебное пособие / А. А. Залевская; Калининский государственный университет. – Калинин: КГУ, 1988. – 95 с.
117. Залевская, А.А. Проблемы психолингвистики: учебное пособие / А. А. Залевская. – Калинин: КГУ, 1983. – 135 с.
118. Залевская, А. А. Психолингвистические проблемы семантики слова: учебное пособие / А. А. Залевская. – Калинин: КГУ, 1982. – 80 с.
119. Залюбовский, П. М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты / П. М. Залюбовский. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 35–39.
120. Запорожец, А. В. Сравнительный анализ осязания и зрения. – Текст: непосредственный // Восприятие и действие / А. В. Запорожец, А. Л. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская; под ред. А. В. Запорожца. – Москва: Просвещение, 1967. – С. 209–250.
121. Захарова, Л. И. Исследование скорости восприятия и критической частоты слития мелькания у слабовидящих школьников 1–4 классов с задержкой психического развития / Л. И. Захарова. – Текст: непосредственный // Дефектология: XXIV Герценовские чтения: межвузовская конференция: краткое содержание докладов (март 1972 г.) / Ленингр. ордена Трудового Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1972. – С. 84–87.
122. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М.И. Земцова. – Москва: Просвещение, 1973. – 159 с.



123. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности / М. И. Земцова. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 419 с.
124. Зенден, М. Человек родился слепым / М. Зенден. – Текст: непосредственный // Хрестоматия по ощущению и восприятию: учеб. пособие для студентов ун-тов и пед. ин-тов, обучающихся по спец. «Психология» / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 347–349.
125. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку: (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – Москва: Русское слово, 1989. – 221 с.
126. Зинченко, В. П. Сравнительный анализ осязания и зрения. Сообщение 1: О так называемой симультанности восприятия / В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, А. Г. Рузская. – Текст: непосредственный // Доклады АПН РСФСР. – 1959. – № 5. – С. 71–75.
127. Зинченко, Ю. П. Методологические проблемы исследования влияния двуязычия на когнитивные процессы и этнокультурную идентичность / Ю. П. Зинченко, Л. А. Шайгерова, А. Г. Долгих, О. А. Савельева. – Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 1. – URL: <http://msupsyj.ru/articles/article/7815/> (дата обращения: 28.07.2022).
128. Зотов, А. И. Дефект зрения и психическое развитие личности / А. И. Зотов. – Текст: непосредственный // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников: сборник научных трудов / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [редколлегия: А. Ф. Самойлов, А. В. Политова]. – Ленинград: ЛГПИ, 1980. – С. 9–16.
129. Зотов, А. И. Очерки теорий зрительных ощущений: (учебное пособие) / А. И. Зотов; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1971. – 161 с.

130. Зотов, А. И. Возрастные и индивидуальные особенности фазовой динамики формирования представлений у аномальных школьников / А. И. Зотов. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Ленинград: [б. и.], 1970. – Вып. 2. – С. 211–237.
131. Зотов, А. И. Фазовая динамика формирования представлений у нормальных и аномальных школьников / А. И. Зотов. – Текст: непосредственный // Дефектология: краткое содержание докладов / Ленингр. ордена Трудового Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Научно-теоретическая конференция, посвященная 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. – Ленинград: [б. и.], 1967. – С. 91–94.
132. Иванова, В. К. Работа логопеда в детском саду для детей с нарушениями зрения / В. К. Иванова. – Текст: непосредственный // Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения: сборник статей /под ред. М. И. Земцовой. – Москва: «Просвещение», 1978. – С. 77–79.
133. Имедадзе, Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.
134. Иншакова, О.Б. Особенности формирования лексики у детей-билингвов / О. Б. Иншакова, Е. О. Голикова. – Текст: непосредственный // Языковое сознание. Устоявшееся и спорное: XIV международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 29–31 мая 2003 г.): тезисы докладов / Российская академия наук, Институт языкознания, Институт психологии, Российский новый университет; [ред. Е. Ф. Тарасов]. – Москва: [б. и.], 2003. – С. 103–105.
135. Исенина, Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е. И. Исенина. — Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – 80 с.

136. Кадимов, Р. Г. Функционирование русского языка как государственного языка РФ в условиях двуязычия / Р. Г. Кадимов. – Текст: непосредственный // Русский язык в коммуникативном пространстве СНГ: сборник материалов Международной конференции, [24–25 ноября 2009 г. / отв. ред. Е.В. Гетманская]. – Москва: РИЦ МГГУ, 2010. – С. 118–125.
137. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 5-е изд. – Москва: Просвещение, 2014. – 151 с.
138. Какорина, Е. В. Готовность детей мигрантов к обучению на русском языке: анализ результатов урока тестирования / Е. В. Какорина, Н. Л. Смирнова. – Текст: непосредственный // Филологический класс. – 2016. – №2 (44). – С. 40–47.
139. Кантор, В. З. Особенности социально-адаптивного поведения подростков с нарушениями зрения / В. З. Кантор, О. С. Бакланова // Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение: монография для тифлопедагогов-практиков / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 211–224.
140. Кантор, В. З. Влияние институциональных условий обучения на развитие самоотношения подростков со зрительной недостаточностью / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина // Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение: монография для тифлопедагогов-практиков / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 196–210.

141. Каплан, А. И. Детская слепота. Цветовое остаточное зрение / А.И. Каплан. – Москва: Педагогика, 1979. – 199 с.
142. Карабанова, О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова. – Текст: непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11–12.
143. Карпушкина, Е. А. Влияние социального окружения на развитие речи детей с билингвизмом / Е. А. Карпушкина. – Текст: непосредственный // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 798–801.
144. Катвалян, А. Э., Костромина, С. Н. Особенности развития этнической идентичности в подростковом возрасте (на примере русских и армянских школьников) / А. Э. Катвалян, С. Н. Костромина // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-etnicheskoy-identichnosti-v-podrostkovom-vozhraсте-na-primere-russkih-i-armyanskih-shkolnikov> (дата обращения: 10.11.2022).
145. Каффеманас, Р. Б. Изучение осязательного восприятия слабовидящих детей / Р. Б. Каффеманас. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению / под ред. А. Н. Нетылькина, З. Г. Ермолович. – Минск: Польша, 1991. – С. 173–179.
146. Кацап, О. Ю. Реализация страноведческого компонента в обучении незрячих младших школьников английскому языку / О. Ю. Кацап. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 2. – С. 28–31.
147. Кацап, О. Ю. Особенности изучения английского алфавита слепыми школьниками / О. Ю. Кацап. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 3 – С. 68–71.
148. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Г. А. Каше; под ред. Р. Е. Левиной; Научно-исследовательский институт дефектологии, АПН СССР. – Москва: Просвещение, 1971. – 191 с.

149. Каше, Г. А. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста: (Предметные и сюжетные карты и методические указания для воспитателей и логопедов): наглядное пособие для дет. сада / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1971. – 26 с.
150. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учеб. пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 319 с.
151. Кожанова, Н. С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье: специальность 13.00.03: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. С. Кожанова; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2009. – 247 с.
152. Колотилова, В. Ю. Формирование социальной компетентности у старшеклассников с глубокими нарушениями зрения на уроках литературы / В. Ю. Колотилова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 45–51.
153. Комова, Н. С. Организация обучения слепых и слабовидящих детей в условиях ФГОС / Н. С. Комова. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 3. – С. 19–28.
154. Кондратьева, И. А. Стратегии коммуникативного обучения русскому языку как иностранному при реализации компетентностного подхода к образованию / И. А. Кондратьева, Т. Д. Рогачева, В. Н. Малина. – Текст: электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5, № 1. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/04PDMN117.pdf> (дата обращения: 25.08.2022).
155. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р; принят 16 апреля 2016; опубликован: 10

декабря 2019. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/id1788> (дата обращения: 28.07.2022). – Текст: электронный.

156. Корнев, А. Н. Говорить, читать и думать учим в диалоге: пособие для воспитателей, логопедов и внимательных родителей / А. Н. Корнев, Н. Е. Старосельская. – Москва: Каро, 2007. – 112 с.
157. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 380 с.
158. Коррекционная направленность специального образования детей с глубокими нарушениями зрения: сб. метод. работ / М-во образования и науки РФ, Акад. повышения и проф. переподготовки работников образования; [сост.: Б. К. Тупоногов, К. Г. Кравцов]. – Москва: Academia: АПК и ПРО, 2006. – 241 с.
159. Костючек, Н. С. Использование остаточного зрения учащимися 1-го класса школ слепых на уроках обучения грамоте / Н. С. Костючек. – Текст: непосредственный // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 6. – С. 48–70.
160. Костючек, Н. С. Методические рекомендации по использованию «прибора прямого чтения» в школах для слепых детей / Н. С. Костючек, В. З. Денискина. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 77–79.
161. Костючек, Н. С. Овладение графическими навыками письма у учащихся средних классов школ слепых / Н. С. Костючек. – Текст: непосредственный // Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук / АПН СССР, НИИ дефектологии; [Под ред. Т.А. Власовой и др.]. – Москва: [б. и.], 1979. – Ч. 1. – С. 178–179.
162. Костючек, Н. С. Развитие речи учащихся школ слепых (1–5 классы) / Н. С. Костючек; Акад. пед. наук СССР. – Москва: Просвещение, 1967. – 167 с.
163. Костючек, Н. С. Об оценке знаний умений и навыков по русскому языку учеников начальных классов специальных образовательных школ для

- слепых и слабовидящих детей / Н. С. Костючек, Н. А. Крылова. – Москва: ВОС, 1982. – 16 с.
164. Костючек, Н. С. Обучение русскому языку / Н. С. Костючек. – Текст: непосредственный // Книга для учителя школы слепых / под ред. М. И. Земцовой. – Москва: Учпедгиз, 1962. – С. 93–138.
  165. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: Издательство ЧГУ, 2001. – 243 с.
  166. Круглова, Т. А. Методика изучения языковой теории в начальной школе коррекционно-образовательных учреждений III и IV вида: учебно-методическое пособие для студентов педагогических учебных заведений (по специальности «Учитель-тифлопедагог») / Т. А. Круглова. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 225 с.
  167. Кудрявцева, Е. Л. ROAD CARD BILINGUAL: интегративный инструмент целевого психолого- и медико-педагогического сопровождения билингвов / Е. Л. Кудрявцева. – Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4 (57). – С. 138–141.
  168. Кудрявцева, Е. Л. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей-билингвов (в возрасте от 1 года до 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова. – Riga: RetorikaA, 2014. – 232 с.
  169. Кузьмин, М. Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России / М. Н. Кузьмин. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 3–10.
  170. Лагутина, А. В. Коммуникативный принцип в коррекции речевого недоразвития у детей с русским неродным языком / А. В. Лагутина // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии: Сборник научных статей VII Международной конференции, Москва, 29 мая 2015 года / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; Российская ассоциация дислексии. – Москва:

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 80–84.

171. Леонтьев, А. А. Психолингвистические и социолингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку / А. А. Леонтьев. – Текст: непосредственный // Психология билингвизма / под ред. И. А. Зимней и др. – М.: МГПИИЯ им. Мориса Тореза. – 1986. – Вып. 260. – С. 25–31.
172. Леонтьев, А. А. Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования: [сборник статей] / Академия наук СССР, Институт языкознания; [отв. ред. д-р филол. наук А. А. Леонтьев]. – Москва: Наука, 1971. – 216 с.
173. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
174. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург: Каро, 2006. – 328 с.
175. Литвак, А. Г. Соотношение компенсации коррекции в развитии слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: сборник научных трудов / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [Редкол.: А. И. Зотов, А. Г. Литвак, А. Ф. Самойлов]. – Ленинград: [б. и.], 1976. – Вып. 7. – С. 108–120.
176. Литвак, А. Г. Формирование методологических основ тифлопсихологии / А. Г. Литвак. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: сборник научных трудов / под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1974. – Вып. 4. – С. 185–211.
177. Литвак, А. Г. К вопросу о детерминации развития психики слепых / А. Г. Литвак. – Текст: непосредственный // Дефектология: XXIV Герце-



- новские чтения: межвузовская конференция: краткое содержание докладов (март 1972 г.) / Ленингр. ордена Трудового Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1972. – С. 92–95.
178. Литвак, А. Г. Исследование скорости восприятия, критической частоты слияния мельканий у частичнозрячих школьников / А. Г. Литвак. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Ленинград: [б. и.], 1970. – Вып. 2. – С. 84–95.
179. Литвак, А. Г. Фазовая динамика формирования представлений у слепых детей / А. Г. Литвак. – Текст: непосредственный // Дефектология: краткое содержание докладов / Ленингр. ордена Трудового Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Науч.-теорет. конференция, посвященная 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. – Ленинград: [б. и.], 1967. – С. 94–98.
180. Литвак, А. Г. К вопросу о дифференциации обучения слепых детей / А. Г. Литвак. – Текст: непосредственный // Дефектология: краткое содержание докладов / Ленингр. ордена Трудового Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Науч.-теорет. конференция, посвященная 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. – Ленинград: [б. и.], 1967. – С. 88–91.
181. Лони́на, В. А. Формирование и развитие обобщений у слабовидящих школьников / В. А. Лони́на. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения: [сборник статей] / Рос. акад. образования, Ин-т коррекц. педагогики. – Москва: Б. и., 1995. – С. 101–161.
182. Лони́на, В. А. Роль мыслительной деятельности при произвольном запоминании рассказов слабовидящими школьниками / В. А. Лони́на. – Текст: непосредственный // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: тезисы докладов: [В 2 ч.] / Десятая научная сессия по дефектологии (18–20 апр. 1990 г.) [под ред. И. Т. Власенко и др.]. – Москва: АПН СССР, 1990. – Ч. 2 – С. 301–340.

183. Лошакова, Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.
184. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15–19.
185. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие. – Москва: Русайнс, 2015. – 158 с.
186. Максимов, В. И. Зрительная и слуховая наглядность / В. И. Максимов. – Текст: непосредственный // Русский язык в национальной школе. – 1980. – № 6. – С.21–24.
187. Мамедов, В. И. Коммуникативно-ситуативная направленность упражнений / В. И. Мамедов, Т. М. Салыхва. – Текст: непосредственный // Русский язык в национальной школе. – 1980. – № 6. – С.24–27.
188. Мёдова, Н. А. Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие зрительные нарушения: методическое пособие / Н. А. Мёдова; Томская обл. универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина; Центр библиотечного обслуживания людей с ограничениями жизнедеятельности; ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А. А. Коваленко. – Томск, 2015. – 40 с.
189. Мещерякова, А. В. Особенности восприятия описательных компонентов художественного текста в условиях зрительной депривации (на примере зрелого возраста) / А. В. Мещерякова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2019. – № 6. – С. 13–20.
190. Мид, М. Культура и мир детства: избранные произведения / Маргарет Мид; [Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост., авт. послесл., и отв. ред. И. С. Кон]. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
191. Милаева, Г. М. Фазовая динамика формирования представлений у слабовидящих и нормально видящих школьников / Г. М. Милаева. – Текст:

непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников / под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1974. – Вып. 4. – С. 14–33.

192. Миненкова, И.Н. Развитие познавательной деятельности младших школьников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / И.Н. Миненкова. – Минск: БГПУ, 2010. – 60 с.
193. Минина, О. Г. Методика индивидуального обучения слабовидящих студентов английскому языку / О. Г. Минина, Н. И. Рочева, Е. В. Коневская. – Текст: непосредственный. // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: сборник материалов международной научно-практической конференции / Московский государственный психолого-педагогический университет; Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования. – Москва, 2011. – С. 203–204.
194. Михайлов, М. М. Двуязычие: проблемы, поиски... / М. М. Михайлов. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1989. – 160 с.
195. Михайлов, М. М. Двуязычие: (Принципы и проблемы): из курса лекций по языкознанию / М. М. Михайлов; отв. за вып. А. А. Иванова. – Чебоксары: [ЧГУ], 1969. – 136 с.
196. Моргайлик, Л. И. Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников. / Л. И. Моргайлик; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: ЛГПИ, 1986. – 86 с.
197. Моргайлик, Л. И. Актуальные вопросы обучения русскому языку младших слабовидящих школьников / Л. И. Моргайлик. – Текст: непосредственный // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: (психологические и методические аспекты реабилитации): (сборник научных трудов) / Л. И. Моргайлик. – Ленинград: Изд-во ЛГПИ, 1982. – С. 38–46.
198. Моргунова, Л. А. Особенности формирования языковой личности ребенка: социолингвистический аспект / Л. А. Моргунова // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2013. № 3 (175).

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-yazykovoy-lichnosti-rebenka-sotsiolingvisticheskiy-aspekt> (дата обращения: 06.11.2022).

199. Мыльников, В. А. Учет скорости и правильности чтения учеников школы слепых / В. А. Мыльников. – Текст: непосредственный // Тифлопедагогика: сборник докладов / под ред. Б. И. Коваленко. – 2-е изд., доп. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 74–93.
200. Набокова, Л. А. Особенности обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья на ступени основного общего образования / Л. А. Набокова, И. В. Новицкая. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – С. 41–47.
201. Назарова, Н. М. Изучение состояния сформированности языковых компетенций у слепых подростков / Н. М. Назарова, Н. П. Полякова // Специальное образование. – 2022. – 57 3 (67) – С. 57–71.
202. Никулина, Г. В. Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе / Г. В. Никулина, А. Г. Фомичева. – Текст: непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 46. – С. 35–51.
203. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: теоретико-экспериментальное исследование: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению (540600/050700) Педагогика / Г. В. Никулина. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 390 с.
204. Никулина, Г. В. Диагностика, профилактика и коррекция отклонений в развитии слепых и слабовидящих как приоритетные направления теоретических и практических исследований современной тифлологии / Г. В. Никулина. – Текст: непосредственный // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения: материалы Международной научно-педагогической конференции тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена [28–

- 30 октября 1996 г. Санкт-Петербург / авт.-сост. А. М. Витковская и др.]. – Москва: ИПТК «Логос», 1997. – С. 3–9.
205. О Концепции федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.: распоряжение Правительства РФ от 20 декабря 2014 г. № 2647-р. – Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ): информационно-правовой портал. – URL: [garant.ru/products ipo/prime/doc/70731962](http://garant.ru/products ipo/prime/doc/70731962) (дата обращения: 25.08.2022).
206. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 19 декабря 2014 г. № 1598. – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025> (дата обращения: 27.08.2022).
207. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287: (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>. – (дата обращения: 7.08.2022).
208. Обвинцева, О. М. Экспериментальное исследование детского билингвизма / О. М. Обвинцева. – Текст: непосредственный // Филологический класс. – 2012. – № 1 (27). – С. 33–35.
209. Оршанская, Е. Г. Лингвистический и социолингвистический подходы к изучению проблемы билингвизма / Е. Г. Оршанская. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 21. – С. 120–128.
210. Основы методики обучения русскому языку как неродному: учебно-методический комплекс для студентов высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению «050100 - Педагогическое образование» /

- Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Кафедра межкультурной коммуникации; под ред. И. П. Лысаковой. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 163 с.
211. Островская, Е. Б. Сочетание чувственного и логического в процессе формирования пространственных представлений у слепых младших школьников / Е. Б. Островская. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: сборник научных трудов / под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1974. – Вып. 4. – С. 55–69.
212. Островская, Е. Б. Формирование пространственных представлений у слепых младших школьников / Е. Б. Островская. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: сборник научных трудов / под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1974. – Вып. 4. – С. 34–54.
213. Осязание в процессах познания и труда / Академия педагогических наук РСФСР. Ленингр. институт педагогики; Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, А. В. Ярмоленко; под ред. Б. Г. Ананьева. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 263 с.
214. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже; [сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова и Вл. А. Лукова]. – Москва: Педагогика-Пресс, 1999. – 526 с.
215. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва: ИКП РАО, 1999. – 54 с.
216. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения детей с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 84–89.

217. Покутнева, С. А. Развитие учебных возможностей слепых и слабовидящих учащихся младших классов / С. А. Покутнева. – Киев: Институт дефектологии АПН Украины, 1996. – 45 с.
218. Полякова, Н. П. Концептуальное моделирование системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов / Н. П. Полякова // Обучение языку в системе образования детей с ОВЗ. К 95-летию со дня рождения Е. А. Горбуновой: материалы научнопракт. Конф. с междунар. Уч. / под общ. ред. К. Б. Вовненко. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва: МПГУ, 2022. – С. 99–106.
219. Полякова, Н. П. Распределение содержания программного материала по русскому языку за курс основной школы (5–10-е классы) / Н. П. Полякова, Н. П. Шалган // Современные исследования в тифлопедагогике: сборник материалов научно-практической конференции, Москва, 11 ноября 2020 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2022. – С. 93–108.
220. Полякова, Н. П. Оценка современного состояния профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, реализующих АООП ООО для слепых обучающихся / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 1. – С. 67–77.
221. Полякова, Н. П. Методический практикум формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка: методическое пособие / Н. П. Полякова. – Москва: ИПТК «Логос ВОС», 2021. – 156 с.
222. Полякова, Н. П. Изучение сформированности чувственного опыта у слепых подростков / Н. П. Полякова, В. И. Трофимова. – Текст: непосредственный // Дефектология. 2021. – № 6. – С. 48–56.
223. Полякова, Н. П. Этническая идентичность слепых подростков-билингвов в аспекте их успешной социальной интеграции / Н. П. Полякова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. № 5-4 (107). С. 122–127.

224. Полякова, Н. П. Специфика совершенствования профессиональных компетенций учителей в вопросах подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому собеседованию по русскому языку / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Русский язык в школе. – 2021. – Т. 82, № 2. – С. 16–21.
225. Полякова, Н. П. Анализ содержания обучения слепых и слабовидящих школьников на уровне основного общего образования за последние десять лет / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Педагогические и социальные вопросы образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 6 марта 2020 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина, О. Л. Богатырева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 201–217.
226. Полякова, Н. П. Проблема преподавания русского (неродного) языка слепым подросткам, владеющим башкирским (материнским) языком / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Педагогика, психология, общество: современные тренды: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 205–212.
227. Полякова, Н. П. Содержательные аспекты подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому (устному) собеседованию по русскому языку / Н. П. Полякова – Текст: непосредственный // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81, № 3. – С. 52–57.
228. Полякова, Н. П. Организационные аспекты подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому (устному) собеседованию по русскому языку / Н. П. Полякова, В. И. Трофимова. – Текст: непосредственный // Народная школа. – 2019. – № 3 – С. 9–11.
229. Полякова, Н. П. Универсальные учебные действия в аспекте социально-личностного развития слепых подростков / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Развитие образования. – 2019. – № 2 – С. 66–68.



230. Полякова, Н. П. Формирование лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка: монография / Н. П. Полякова. – Санкт-Петербург: ООО «Реноме», 2018. – 120 с.
231. Полякова, Н. П. Проблемы преподавания русского языка в школах для слепых и слабовидящих детей / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Развитие образования. – 2018. – № 2 – С. 27–31.
232. Полякова, Н. П. Сущностные характеристики процесса формирования универсальных учебных действий у слепых обучающихся / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Современный научный аппарат изучения, обучения и социализации человека с ограниченными возможностями: материалы X Международного теоретико-методологического семинара (14 марта 2018 г.) / сост: Н. М. Назарова [и др.]; Московский городской педагогический университет; Институт специального образования и комплексной реабилитации. – Москва: Юкод, 2018. – С. 90–96.
233. Полякова, Н. П. Проблемы формирования универсальных учебных действий у слепых обучающихся / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (Москва, 18 мая 2017 г.) / под общей ред. С. Ю. Новоселовой. – Москва, 2017. – С. 1527–1534.
234. Полякова, Н. П. Особенности формирования лингвистической компетенции у слепых подростков / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Проектирование механизмов реализации образовательных инициатив: сборник материалов первой всероссийской научно-методической конференции, [22 августа 2017 г., Чебоксары] / М-во образования и молодежной политики Чуваш. Респ., Чуваш. респ. ин-т образования; [редкол.: Ж. В. Мурзина и др.]. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2017. – С. 113–128.
235. Полякова, Н. П. Роль универсальных учебных действий в аспекте личностно-социального развития слепых подростков / Н. П. Полякова. –

- Текст: непосредственный // Материалы Всероссийской конференции «Реализация федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы» (28–29 ноября 2017 года) / под общ. ред. Е. Л. Ворошиловой. – Москва: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – С. 571–578.
236. Полякова, Н. П. Изучение сформированности лингвистической компетенции у слепых подростков. – Текст: непосредственный / Н. П. Полякова // Дефектология. – 2017. – № 1. – С. 64–71.
237. Полякова, Н. П. Формирование универсальных учебных действий у слепых обучающихся / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Межрегиональной научно-практической конференции (16 декабря 2016 г.) / отв. ред. И. Б. Козина. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2017. – С. 130–137.
238. Полякова, Н. П. О формировании лингвистической компетенции у подростков с глубоким нарушением зрения / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Специальное образование. – 2015. – № 1. – С. 49–59.
239. Полякова, Н. О лингвистической компетенции слепых подростков: монография / Н. Полякова. – LAP LAMBERT Academic Publishing: [сайт]. – 2015. – 200 с. – URL: <https://www.lap-publishing.com/catalog/details/store/hu/book/978-3-659-74215-6/О-лингвистической-компетенции-слепых-подростков?locale=ru> (дата обращения: 26.08.2022). – Текст: электронный.
240. Полякова, Н. П. Познавательные и регулятивные универсальные учебные действия как ключевой фактор формирования лингвистической компетенции / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 12, часть 4. – С. 131–135.

241. Полякова, Н. П. Сущностные характеристики модели формирования лингвистической компетенции / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал = International research journal. – 2015. – № 8 (39), часть 5. – С. 29–32.
242. Полякова, Н. П. Восполнение представлений детей с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: (материалы I международной научной конференции «Вопросы педагогики» 10–11 декабря 2014 г.). – 2014. – № 12, часть 3. – С. 125–127.
243. Полякова, Н. П. Проблема формирования универсальных учебных действий у детей с глубокими нарушениями зрения в условиях школы III-IV вида / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: сборник научных трудов / отв. ред. В. И. Трофимова. – Чебоксары: Издательский центр Чувашского республиканского института образования, 2014. – С. 6–15.
244. Полякова, Н. П. Содержание процесса формирования лингвистических компетенций у учащихся с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 10. – С. 322–324.
245. Полякова, Н. П. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий у детей с глубокими нарушениями зрения на уроках русского языка / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Межрегиональной научно-практической конференции (7 ноября 2014 г.) / Марийский государственный университет, Институт педагогики и психологии; [отв. ред.: Е. Ю. Борисова]. – Йошкар-Ола: Стринг, 2014. – С. 91–95.

246. 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. – Текст: непосредственный // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XV международной научно-практической конференции (26–27 декабря 2013 г.) / Институт стратегических исследований. – Москва: Издательство «Спецкнига», 2013. – С. 222–224.
247. Полякова, Н. П. Формирование универсальных учебных действий как средство социализации детей при глубоких нарушениях зрения / Н. П. Полякова, К. П. Гаврилова. – Текст: непосредственный // Доступное образование – успешная социализация: материалы межрегиональной научно-практической конференции, 3 декабря 2013 г. / Министерство образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: [б. и.], 2014. – С. 148–155.
248. Полякова, Н. П. Формирование универсальных учебных действий у детей при глубоких нарушениях зрения в условиях школы III-IV вида / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XIII Международной научно-практической конференции (29–30 июня 2013 г.) / Институт стратегических исследований. – Москва: Издательство «Спецкнига», 2013. – С. 213–217.
249. 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. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 10, часть 2. – С. 195–198.
250. Полякова, Н. П. Использование тифлотехники на уроках русского языка / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: актуальные вопросы теории и практики: материалы Общероссийской научно-практической

- конференции на основе Интернет-форума (г. Йошкар-Ола, 24–29 апреля 2011 года) / под ред. И. Б. Козиной, Е. Ю. Борисовой. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2012. – С. 99–106.
251. Полякова, Н. П. Развитие слухового восприятия у слепых учащихся на уроках русского языка / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 222–227.
252. Полякова, Н. П. Развитие чувственного опыта у слепых и слепых с форменным зрением на уроках русского языка / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Новое качество образования как ориентир профессиональной деятельности будущего учителя: [сборник научных трудов] / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева; [отв. ред. А. А. Буданцова, И. В. Кожанов]. – Чебоксары: ЧГПУ, 2011. – С. 75–81.
253. 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 – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 200–205.
254. Полякова, Н. П. Особенности оценки знаний и умений учащихся с глубоким нарушением зрения на уроках русского языка / Н. П. Полякова, К. П. Гаврилова. – Текст: непосредственный // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы VI международной научно-практической конференции 28–29 сентября 2011 г.: – Москва: Ин-т стратегических исслед., 2011. – Москва, 2011. – С. 279–282.
255. Полякова, Н. П. Принципы построения, методическая организация урока русского языка в школах III–IV вида (для слепых и слабовидящих детей) / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. Серия: Гуманитарные и педагогические науки. – 2011. – № 4. – С. 117–123.
256. Полякова, Н. П. Развитие речи детей с нарушениями зрения на уроках русского языка / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Технологический подход к моделированию и реализации процесса обучения и

воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции, 26–27 апреля 2011 года / [редкол.: Н. В. Рябова и др.]. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2011. – С. 164–167.

257. Полякова, Н. П. Развитие речи на уроках русского языка в школах III–IV вида / Н. П. Полякова, К. П. Гаврилова. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 6. – С. 25–33.
258. Полякова, Н. П. Развитие слухового восприятия у слепых и слабовидящих обучающихся на уроках русского языка / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: [сборник научных статей] / М-во образования и науки Рос. Федерации, Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева; [отв. ред. Г. П. Захарова, О. В. Парфенова]. – Чебоксары: ЧГПУ, 2010. – Чебоксары, 2010. – С. 213–215.
259. Полякова, Н. П. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении детей с нарушением зрения на уроках русского языка в школах III–IV вида / Н. П. Полякова. – Текст: непосредственный // Личность учителя и проблемы его подготовки в историко-педагогическом процессе: [сборник научных трудов] / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева; отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары: Новое Время, 2010. – С. 119–123.
260. Полякова, Н. П. Основные требования к организации учебно-воспитательного процесса на уроках школах для детей с нарушением зрения / Н.П. Полякова. – Текст: непосредственный // Формирование личности будущего специалиста в современных образовательных учреждениях: [сборник научных статей] / М-во образования и науки Рос. Федерации, Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, Акад. пед. и соц. наук, Акад. наук Чуваш. Респ.; [отв. ред. И. В. Павлов]. – Чебоксары, 2009. – С. 82–84.

261. Попкова, Е. А. «Билингвизм» и «бикультурализм» в психолингвистике: соотношение понятий / Е. А. Попкова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4, часть 1. – С. 375–379.
262. Попова, М. А. Реализация коррекционной направленности образовательного процесса как фактор социализации школьников с нарушениями зрения / М. А. Попова, Н. Н. Шапкина. – Текст: непосредственный // Вестник тифлологии. – 2010. – № 2. – С. 98–101.
263. Попова, Т. А. Использование текстов и заданий малых форм для формирования ключевых компетенций / Т. А. Попова. – Текст: электронный // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» Первое сентября: [сайт]. – Москва. – (режим доступа: свободный). – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/560786> (дата обращения: 27.07.2022).
264. Потемкина, А. В. Особенности преподавания учебных предметов слепым и слабовидящим обучающимся в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ: методические рекомендации: в 3 ч. Ч. 3: Художественно-эстетический цикл / А. В. Потемкина. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 218 с.
265. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования слепых обучающихся // Ассоциация руководителей образовательных организаций для обучающихся с нарушением зрения: [сайт]. – Москва, 2019. – URL: <https://aroodnz.ru/wp-content/uploads/2022/03/Примерная-адаптированная-основная-образовательная-программа-основного-общего-образования-слепых-обучающихся.pdf> (дата обращения: 26.08.2022). – Текст: электронный.
266. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

267. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол № 1/22 от 18.03.2022). (режим доступа: свободный). – URL: <https://fgosreestr.ru/uploadsfiles/34adb39f2c2165d687c2a5e0bfc3bd00.pdf> (дата обращения: 26.08.2022). – Текст: электронный.
268. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. – 3-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 2011. – 110 с.
269. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)" (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022) – URL: [base.garant.ru/70535556/](http://base.garant.ru/70535556/) (дата обращения: 20.05.2022). – Текст: электронный.
270. Протасова, Е. Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников: учебное пособие / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 353 с.
271. Протасова, Е. Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: специальность 13.00.02: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Е. Ю. Протасова. – Москва: Институт общего среднего образования РАО, 1996. – 294 с.
272. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник / [И. Ю. Левченко и др.]; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2011. – 333 с.
273. Пурышева, Н. С. Структура образовательной концепции в практике педагогического исследования / Н. С. Пурышева, Р. В. Гурина. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2006. – №8. – С. 12–20.



274. Пышкало, А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. (130002) / А. М. Пышкало; АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения. - Москва: [б. и.], 1975. – 60 с.
275. Рау, Ф. Ф. Приемы исправления недостатков произношения фонем / Ф. Ф. Рау. – Текст: непосредственный // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1968. – С. 271–337.
276. Роль кожного анализатора в трудовой деятельности незрячих: метод. пособие / Е. С. Либман, В. М. Вербельская, Н. К. Дерябина [и др.]; Всерос. о-во слепых. – Москва: ВОС, 1984. – 50 с.
277. Ростомашвили, И. Е. Личностные особенности подростков с нарушениями зрения / И. Е. Ростомашвили. – Текст: непосредственный // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения: материалы Международной научно-педагогической конференции тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена. – М.: Логос, 1997. – С. 79–80.
278. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 781 с.
279. Румега, Н. А. Психолого-педагогическая поддержка детей-мигрантов в поликультурном социуме / Н. А. Румега. – Текст: непосредственный // Воспитание толерантности в поликультурном социуме / В. С. Кукушкин. – Ростов-на-Дону: ГинГо, 2002. – С. 291–326.
280. Русский язык. 5 класс [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций: в двух частях / [Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.]. – Москва: Просвещение, 2019. – Ч. 1. – 2019. – 223 с. Ч. 2. – 2019. – 207 с.
281. Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в двух частях / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.]. – Москва: Просвещение, 2019. – Ч. 1. – 2019. – 191 с. Ч. 2. – 2019. – 191 с.

282. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в двух частях / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.]. – Москва: Просвещение, 2019. – Ч. 1. – 2019. – 175 с. Ч. 2. – 2019. – 143 с.
283. Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов [и др.]. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2021. – 271 с.
284. Русский язык. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов [и др.]. – 4-е изд., стер. – Москва: Просвещение, 2022. – 255 с.
285. Русский язык. 5 класс учебник: в двух частях / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов. – 11-е изд., стер. – Москва: Просвещение, Дрофа, 2022. – Ч. 1. – 2022. – 140 с. Ч. 2. – 2022. – 174 с.
286. Русский язык. 6 класс: учебник: в двух частях / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. – 12-е изд., стер. – Москва: Просвещение, Дрофа, 2022. – Ч. 1. – 2022. – 175 с. Ч. 2. – 2022. – 140 с.
287. Русский язык. 8 класс: учебник для школ с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения / Е. А. Быстрова [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. – 6-е изд., стер. – Москва: Дрофа, 2014. – 221 с.
288. Салихова, Э. А. Основы психолингвистики: учебное пособие / Э. А. Салихова. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 103 с.
289. Самойлов, А. Ф. Влияние возрастных, индивидуальных и аномальных факторов на динамику представлений у слепых младших школьников с нормальным и нарушенным интеллектом / А. Ф. Самойлов. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: сборник научных трудов / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [редколлегия: А. И. Зотов, А. Г. Литвак, А. Ф. Самойлов]. – Ленинград: [б. и.], 1976. – Вып. 7. – С. 25–35.
290. Самойлов, А. Ф. Сравнительное исследование процесса формирования представлений о ситуативной совокупности предметов у слепых школь-

- ников 3–4 классов с нормальным и нарушенным интеллектом А. Ф. Самойлов. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: (сборник научных трудов) / под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [ЛГПИ], 1972. – Вып. 3. – С. 67–99.
291. Севастьянова, Е. В. Трансдисциплинарный подход к изучению паралингвистических средств общения у детей с нарушением зрения Е. В. Севастьянова. – Текст: непосредственный // Специальное образование. – 2011. – № 3. – С. 68–75.
292. Серпокрыл, Н. В. Использование зрения частичнозрячих и слабовидящих учеников в учебно-воспитательной работе школы слепых / Н. В. Серпокрыл. – Текст: непосредственный // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – Москва, 1959. – Вып. 96. Тифлопедагогические исследования. – С. 129–152.
293. Сеченов, И. М. Осязание как чувство, соответствующее зрению / И. М. Сеченов. – Текст: непосредственный // Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов ; под ред., со вступ. статьей ["И. М. Сеченов", с. 3–66] и примеч. В. М. Каганова. – [Москва]: Гос. изд-во полит. лит., 1947. – С. 551–556.
294. Смолин, О. Н. Российское образовательное законодательство. Философско-методологические и социально-правовые проблемы. Часть I / О. Н. Смолин // Философские науки. – 2016. – № 1. – С. 9–20.
295. Смолин, О. Н. Российское образовательное законодательство. Философско-методологические и социально-правовые проблемы. Часть II / О. Н. Смолин // Философские науки. – 2016. – № 2. – С. 7–21.
296. Смолин, О. Н. Методология разработки и система российского образовательного законодательства: проблемы и перспективы / О. Н. Смолин // Педагогика. – 2015. – № 7 (сентябрь). – С. 3–24.

297. Смолин, О. Н. Рекомендации по созданию условий для полноценного участия школьников с ограниченными возможностями здоровья в предметных олимпиадах и других интеллектуальных соревнованиях / О. Н. Смолин // Бюллетень благотворительной программы Российского Союза Ректоров «Талант преодоления». – Москва: 2009. – С. 13–18.
298. Смолин, О. Н. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: процедура законодательного обеспечения / О. Н. Смолин // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 77–85.
299. Современный урок русского языка и литературы / [Б. Ф. Инфантьев и др.]; Под ред. З. С. Смелковой. – 2-е изд., дораб. – Ленинград: Просвещение: Ленингр. отд-ние, 1990. – 238 с.
300. Солнцева, Л. И. Психология лиц с нарушением зрения (тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. – Текст: непосредственный // Основы специальной психологии: учебное пособие для студентов образоват. учреждений сред.-проф. образования, обучающихся по специальностям: Специальное дошкольное образование, Коррекционная педагогика / под ред. Л. В. Кузнецовой; [авт. Л. И. Переслени и др.]. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – С. 187–226.
301. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – Москва: Полиграф сервис, 2000. – 249 с.
302. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. – Москва: Полиграф-Сервис, 1997. – 121 с.
303. Солодова, Н. В. Приемы использования тифлокомментирования при обучении детей с ОВЗ на уроках русского языка и литературы / Н. В. Солодова, Н. В. Ерохина. – Текст: непосредственный // Практическая дефектология. – 2018. – № 1. – С. 42–46.
304. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология: пер. с англ. / Роберт Л. Солсо; под общ. ред. В. П. Зинченко. – Москва: Тривола, 1996. – 598 с.

305. Сорокин, В. М. Практикум по специальной психологии: учеб.-метод. пособие / В.М. Сорокин, В.Л. Кокоренко ; под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 120 с.
306. Стернин, И. А. Проблемы анализа структуры значения слова / И. А. Стернин. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1979. – 156 с.
307. Тишков, В.А. Национальные языки и этнокультурное образование в регионах России / В.А. Тишков, В.В. Степанов. – Текст: непосредственный // Межэтнические отношения и этнокультурное образования в регионах России / под ред. В. А. Тишкова, В. В. Степанова. – Москва: ИЭА РАН, 2016. – С. 4–19.
308. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов педвузов / В. В. Ткачева. – Москва: АСТ: Астрель; 2007. – 318 с.
309. Трофимова, В. И. Особые образовательные потребности учащихся с тяжелыми нарушениями зрения в условиях ФГОС ОВЗ: учебно-методическое пособие / В. И. Трофимова, Н. П. Полякова / Чувашский республиканский институт образования; Свердловская областная специальная библиотека для слепых. – Екатеринбург, 2019. – 88 с.
310. Трофимова, В. И. Реализация особых образовательных потребностей учащихся с тяжелыми нарушениями зрения в условиях ФГОС ОВЗ: учебно-методическое пособие / В. И. Трофимова, Н. П. Полякова. – Чебоксары: БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2019. – 44 с.
311. Трофимова, В. И. Логопедическое сопровождение детей с выраженными нарушениями зрения в условиях реабилитационного центра / В. И. Трофимова Н. И. Дунехина. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 6. – С. 45–51.
312. Тупоногов, Б. К. Оценка знаний, умений и навыков слепых и слабовидящих школьников / Б. К. Тупоногов, Н. А. Белякова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2009. – № 6. – С. 37–41.

313. Тупоногов, Б. К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения: научно-методическое пособие / Б. К. Тупоногов; Академия повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. – Москва: АПКППРО, 2005. – 69 с.
314. Тупоногов, Б. К. Использование офтальмоэргonomических рекомендаций в ходе предметного преподавания в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях III и IV видов / Б. К. Тупоногов. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
315. Тупоногов, Б.К. Тифлопедагогические требования к современному уроку: методические рекомендации / Б.К. Тупоногов. – Калуга: Издательство Н. Бочкаревой, 1999. – 34 с.
316. Украинская, Е. М. Особенности обобщений у слабовидящих младших школьников при работе над литературным текстом / Е. М. Украинская. – Текст: непосредственный // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: (сборник научных трудов) / под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [ЛГПИ], 1972. – Вып. 3. – С. 144–165.
317. Усанова, О. Н. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. Н. Усанова. – Москва [и др.]: Питер, 2008. – 395 с.
318. Файзуллина, Э. Ф. Современные приемы в методике преподавания иностранных языков / Э. Ф. Файзуллина, А. М. Зарипова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – № 1. – С. 238–245. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-priemy-v-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 24.05.2022). – Текст: электронный.
319. Феокистова, В. А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье: [методическое пособие] / В. А. Феокистова. – Москва: Логос, 1993. – 88 с.

320. Филин, Ф. П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия / Ф. П. Филин. – Текст: непосредственный // Проблемы двуязычия и многоязычия: [сборник научных статей / ред. кол.: П. А. Азимов (отв. ред.) и др.]. – Москва: Наука, 1972. – С. 13–25.
321. Филичева, Т. Б. Актуальные проблемы дифференциальной диагностики речевых нарушений у детей-инофонов / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова Т. В. Туманова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 22–34.
322. Филичева, Т. Б. Обучение на занятиях: (обучение и воспитание детей с ФФН) / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Текст: непосредственный // Логопедия сегодня. – 2008. – № 3 (июль – сентябрь). – С. 30–35.
323. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: Гном-Пресс, 1999. – 127 с.
324. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. – Москва: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.
325. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для воспитателя дет. сада / М. Ф. Фомичева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1981. – 240 с.
326. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации», направления «Лингвистика и новые информационные технологии» / Р. М. Фрумкина. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 315 с.
327. Фурсова, Л. В. Привитие навыков ударения на материале стихотворного текста / Л. В. Фурсова. – Текст: непосредственный // Русский язык в национальной школе. – 1976. – № 6. – С. 8–13.
328. Хамраева, Е. А. Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов / Е. А. Хамраева // Наука и школа. – 2018. – № 3. – С. 29-40. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-](https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie)

osnovy-izmereniya-kommunikativnyh-umeniy-bilingvov (дата обращения: 24.05.2022). – Текст: электронный.

329. Хамраева, Е. А. Русский язык для детей-билингвов: теория и практика: учебное пособие / Е. А. Хамраева. – Москва: Билингва, 2015. – 147 с.
330. Хамраева, Е. А. Русский язык в поликультурном социуме: дошкольный этап организации социокультурной образовательной среды / Е. А. Хамраева. – Текст: непосредственный // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: в 4 томах. – Санкт-Петербург, 2014. – Т. 3. – С. 99-102.
331. Хамраева, Е. А. Детский модуль РКИ: особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка / Е. А. Хамраева. – Текст: непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 5 (246). – С. 44–54.
332. Хватцев, М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их / М. Е. Хватцев // Ученые записки. Т. 13. Факультет особых школ / Ленингр. пед. ин-т им. А. И. Герцена и Гос. ин-т науч. педагогики (ГИНП). – Ленинград: [Издательство ЛГПИ им. А. И. Герцена], 1938. – С. 127-156. – URL: [http://tlib.gbs.spb.ru/dl/095\\_248074.pdf](http://tlib.gbs.spb.ru/dl/095_248074.pdf) (дата обращения: 23.08.2022). – Текст: электронный.
333. Хатхе, А. А. Проблемы взаимосвязанного обучения словосочетанию русского и английского языков в условиях адыгейской школы / А. А. Хатхе, И. А. Читао, Н. Х. Хуажева, Р. А. Шхалахова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 11-2. – С. 216–218. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vzaimosvyazannogo-obucheniya-slovosochetaniyu-russkogo-i-angliyskogo-yazykov-v-usloviyah-adygeyskoy-shkoly> (дата обращения: 29.07.2022). – Текст: электронный.
334. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 264 с.



335. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский; перевод с англ., под ред. и с предисловием В. А. Звегинцева. – Москва: Издательство МГУ, 1972. – 259 с.
336. Цветкова, Л.С. Процесс называния предмета и его нарушение / Л.С. Цветкова. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1972. – № 4. – С. 107–118.
337. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений. / С. Н. Цейтлин – М.: Владос, 2000. – 244 с.
338. Чеботова, О. А. Психолого-педагогическая диагностика в системе начального обучения детей с глубокими нарушениями зрения / О. А. Чеботова. – Текст: непосредственный // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения: материалы Международной научно-педагогической конференции тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена. / [авторы-составители А. М. Витковская и др.]. – Москва: ИПТК «Логос» 1997. – С. 57–63.
339. Чейф, У. Л. Память и вербализация прошлого опыта / У. Л. Чейф. – Текст: непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – Москва, 1983. – С. 35–73.
340. Черепанова, Л. В. Методы и приемы развития у школьников рефлексии (на материале лингвистической компетенции) / Л. В. Черепанова. – Текст: непосредственный // Русская словесность. – 2004. – № 8. – С. 62–71.
341. Чигринова, И. П. Развитие речи слабовидящих учащихся / И. П. Чигринова. – Киев: Радзянска школа, 1983. – 120 с.
342. Чиркина, Г. В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / [Чиркина Г. В. и др.; под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой]; Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 401 с.

343. Чиршева, Г. Н. Основы онтобилингвологии: русско-английский материал: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук: специальность 10.02.19: специальность 10.02.04 / Г. Н. Чиршева; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2001. – 43 с.
344. Чиршева, Г.Н. Особенности формирования лексикона ребенка-билингва / Г. Н. Чиршева. – Текст: непосредственный // Проблемы детской речи – 1996: материалы межвузовской конференции / [редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.) и др.]. – Санкт-Петербург: Образование, 1996. – С.94-96.
345. Чиршева, Г. Н. Развитие металингвистических способностей ребенка-билингва / Г. Н. Чиршева. – Текст: непосредственный // Проблемы детской речи – 1996: материалы межвузовской конференции / [редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.) и др.]. – Санкт-Петербург: Образование, 1996. – С.170–171.
346. Шакирова, Л. З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) / Л. З. Шакирова, Р. Б. Сабаткоев. – Санкт-Петербург: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 376 с.
347. Шакирова, Л. З. Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе: учебное пособие для студентов нац. отделений педагогических институтов / Л. З. Шакирова, Л. Г. Саяхова. – 2-е изд., дораб. – Санкт-Петербург: Просвещение: Санкт-Петербург. отд-ние, 1992. – 287 с.
348. Шаклеин, В. М. Современные методики преподавания русского языка нерусским: учебное пособие / В. М. Шаклеин, Н. В. Рыжова. – Москва: РУДН, 2008. – 258 с. – URL: [https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/b/b1/Шаклеин\\_В.М.\\_Современные\\_методики\\_преподавания\\_русского\\_языка.pdf](https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/b/b1/Шаклеин_В.М._Современные_методики_преподавания_русского_языка.pdf) (дата обращения: 23.08.2022). – Текст: электронный.
349. Шанский, Н. М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских. – Текст: непосредственный / Н. М. Шанский // Русский язык в национальной школе. – 1973. – № 6 – С. 5–13.

350. Шахнарович, А. М. Раннее двуязычие: внутренние и внешние аспекты / А. М. Шахнарович. – Текст: непосредственный // Социолингвистические проблемы в разных регионах мира: материалы междунар. конф. (Москва, 22–25 окт. 1996). – М., 1996. – С. 445–449.
351. Шахнарович, А. М. К проблеме языковой способности (механизма) / А. Н. Шахнарович. – Текст: непосредственный // Кубрякова Е. С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / [Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный]; отв. ред. Е. С. Кубрякова; АН СССР, Ин-т языкознания. – Москва: Наука, 1991. – С. 185–220.
352. Шестакова, А. С. Коррекционная направленность преподавания английского языка / А. С. Шестакова. – Текст: электронный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития 1/2015: текстово-изобр. мультимед. электрон. сетевое изд. – Электрон. дан. – Москва: Школьная Пресса, 2015. – 1 эл. опт. диск: цв., зв.; 12 см. – Систем. требования: IBM PC: MS Windows 98/XP; SVGA-видеокарта; CD-ROM; Adobe Reader. – Загл. с этикетки диска. – Распространяется в режиме Онлайн и в комплекте с журн. «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» № 3/2015. – (в конв.).
353. Шиффман, Х. Р. Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман; [пер. с англ. З. Замчук]. – 5-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 924 с.
354. Штоколова, Е. Г. Формирование грамматических навыков у слепых и слабовидящих учащихся / Е. Г. Штоколова, Н. В. Пермякова. – Текст: непосредственный // Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию доктора педагогических наук, профессора А. Н. Утехиной. – Ижевск, 2013. – С. 302–305.
355. Щерба, Л. В. К вопросу о двуязычии / Л. В. Щерба. – Текст: непосредственный // Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград: Наука. – 1974. – С. 313–318.

356. Эсанов, У. Д. Обучение русскому языку в условиях билингвизма / У. Д. Эсанов, Д. Э. Хидаева, Ф. Э. Нурматова // Вестник науки и образования. – 2021. – № 15 (118). – Часть 3. – С. 18–20. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russkomu-yazyku-v-usloviyah-bilingv-izma> (дата обращения: 29.07.2022).
357. Янченко, В. Д. Пути формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка в средней школе / В. Д. Янченко. – Текст: непосредственный // Русский язык. – 2001. – № 8. – С. 13–15.
358. Янчук, В. А. Интегративно-эклектический подход к анализу психологической феноменологии: словарь-справочник / В. А. Янчук. – Минск, 2009. – 49 с. – URL: [http://mhp-journal.ru/upload/Library/Yanchuk\\_VA\\_\(2009\)\\_Integrative\\_Eclectic\\_Approach.pdf](http://mhp-journal.ru/upload/Library/Yanchuk_VA_(2009)_Integrative_Eclectic_Approach.pdf) (дата обращения: 23.08.2022).
359. Ярцева, В. М. Взаимоотношение грамматики и лексики в системе языков / В. М. Ярцева. – Текст: непосредственный // Исследования по общей теории грамматики: [сборник работ] / АН СССР. Ин-т языкознания. Науч. совет по теории советского языкознания; [отв. ред. д-р филол. наук В. Н. Ярцева]. – Москва, 1968. – С. 5–57.
360. Яценко, Н. А. Учет родного языка – принцип взаимосвязанного развития речи на родном и иностранном языках в условиях детского сада / Н. А. Яценко. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы психолингвистики. – Биробиджан, 1995. – С. 46–49.
361. Яцкевичюс, А. И. Психология формирования многоязычия: специальность 21.960: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / А. И. Яцкевичюс; Вильнюсский государственный университет им. В. Капсукаса. – Вильнюс: [б. и.], 1970. – 54 с.
362. Bialystok, E. Common and distinct cognitive bases for reading in English – Cantonese biliguals / E. Bialystok, G. Luk // Applied Psycholinguistics. – July 2007. – DOI:10.1017/S0142716407080125. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407080125>.

363. Building an online educational platform to promote creative and affective thinking in special education / C. Tu, Y. Nurymov, Z. Umirzakova, A. Berestova. – Текст: электронный // Thinking Skills and Creativity. – 2021. – Vol. 40. – P. 100841. – EDN TWVNXZ. – DOI 10.1016/j.tsc.2021.100841.
364. Chernev, Viacheslav On the Use of Past Participle Forms in *Ozon-oʻzaʻk bala saʻk* (“Quite a Long Childhood”) by Mostay Kärīm / V. Chernev // *Rocznik Orientalistyczny/Yearbook of Oriental Studies*. –2018. – T. LXXI. – No 2. – P. 39-56. – DOI: 10.24425/ro.2019.127203. – Текст: электронный.
365. Cromdal, J. (1999). Discovering traces of the past: Studies of bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden. Olli Kuure. Oulu: Oulu University Press. – 1997. – Pp. 182. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 589-597. DOI:10.1017/S0142716499214063. – Текст: электронный.
366. Gutteridge, Keith G. Best, A.B., *Teaching Children with Visual Impairments* / Keith G. Guteidge // *British Journal of Visual Impairment: Economics*. – Open University Press. – 1992. – 10: 32-33. DOI:10.1177/026461969201000115. – Текст: электронный.
367. Hutchins, Tiffany L. Rossetti Infant-Toddler Language Scale. / Tiffany L. Hutchins // *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. – 2021. – n. pag. – Corpus ID: 241032574; DOI:10.1007/978-3-319-91280-6\_803. – Текст: электронный.
368. Jafri, Rabia A tangible user interface-based application utilizing 3D-printed manipulatives for teaching tactual shape perception and spatial awareness sub-concepts to visually impaired children // Rabia Jafri, Asmaa Mohammed, Aljuhani Syed Abid Ali. – *International Journal of Child-Computer Interaction*. – January 2017. – n. pag. – Corpus ID: 152004242; DOI:10.1016/J.IJCCI.2016.12.001. – Текст: электронный.
369. Jong de Ester J. Effective Bilingual Education: from Theory to Academic Achievement in a Two-Way Bilingual Program// *Bilingual Research Journal*. – Spring 2002. – Volume 26. – Number 1, P. 65-84. - DOI: 10.1080/15235882.2002.10668699. – Текст: электронный.

370. Koudrjajtseva E. Bilingual aufwachsen: Migrantenkinder in Kita, Schule und zuhause (Teil 1) / E. Koudrjajtseva [Екатерина Львовна Кудрявцева] // Resonanz: Interkulturelle Zeitschrift der Metropolregion Nürnberg. – 2013. – № 2. – P. 17-18.
371. Koudrjajtseva E. Bilingual aufwachsen: Migrantenkinder in Kita, Schule und zuhause (Teil 6) / E. Koudrjajtseva [Екатерина Львовна Кудрявцева] – Текст: непосредственный // Resonanz: Interkulturelle Zeitschrift der Metropolregion Nürnberg. – 2013. – № 11. – P. 18-19.
372. Krashen S. Surveys of Opinions on Bilingual Education: Some Current Issues / Stephen Krashen. – Текст: электронный // Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education Summer/Fall. – 1996. – Vol.20. – № 3&4. – P. 411-431. DOI: 10.1080/15235882.1996.10668637.
373. Kunnari, S. Characteristics of early lexical and phonological development in children acquiring Finnish / Sari Kunnari. – Текст: непосредственный // Acta Universitatis Ouluensis. – B 34. – B. Series., Humaniora. – Oulu: Oulun yliopisto. – 2000. – 86 p. ill.
374. Language profiles of monolingual and bilingual Finnish preschool children at risk for language impairment / Martin Westman, M. Korkman, Annika Mickos, R. Byring. – Текст: электронный // International Journal of Language & Communication Disorders. – V. 43, No. 6, Nov. – 2008. – P. 699-711. – DOI: org/10.1080/13682820701839200.
375. Launonen, Kaisa. Monikielisyyden haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntoutuksessa / Kaisa Launonen. – Текст: непосредственный // Virittäjä. – Helsinki: Kotikielen seura, 2007. – 111. – 2. – 240-243. URN:NBN:fi:ELE-1333769. – ISSN 0042-6806.
376. Malinovská, Olga. ICT in Teaching Foreign Languages to Adult People with Acquired Severe Visual Impairment. / Olga Malinovská, Libuše Ludíková. –

- Текст: непосредственный // Social and Behavioral Sciences: Procedia / Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Palacký University in Olomouc, Olomouc 771 40, Czech Republic. – 2017. – 237. – P. 311-318.
377. Nikolić, Tihomir. Teaching a Foreign Language in Schools for Blind and Visually Impaired Children / T. Nikolić // Journal of Visual Impairment & Blindness. – 1987. – 81. – P. 62-66.
378. Papastergiou, Athanasia. A comparison of sighted and visually impaired children's text comprehension / Athanasia Papastergiou, Vasileios Pappas. – Текст: электронный // Research in Developmental Disabilities. – PubMed.gov. – February 2019, Vol 85. – P. 8-19. – ISSN 0891-4222. KAR id:69764; doi:10.1016/j.ridd.2018.10.003.
379. Perceiving size through sound in sighted and visually impaired children. L. F. Cuturi, G. Cappagli, A. Tonelli, E. Cocchi [et al.]. – Текст: электронный // Cognitive Development. – 2021. – 60. – P. 101-125. – <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101125>. – DOI: 10.1016/J.COGDEV.2021.101125.
380. Polyakova, N.P. (2022). Specifics of the Organization and Curriculum of Special Education for Children with Visual Impairments in the Framework of the Lessons of the Russian Language (Grades 5–10). In A.A. Arinushkina, & I.A. Korobeynikov (Eds.), Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars (pp. 255-271). Cham, Switzerland: Springer.
381. Rossetti L. The Rossetti Infant-Toddler Language Scale: A measure of communication interaction. – East Moline, IL: Linguisystems, 1990.
382. Sánchez, Yuly E. Digital Educational Resources in Sciences for Visual Impaired Students in Times of COVID-19 / Yuly E. Sánchez, Angie V. Rodriguez. – Текст: электронный // Biophysical Journal, vol. 120, issue 3, p. 13a. – February 2021. – doi: 10.1016/j.bpj.2020.11.348.
383. The inter-relationships between cerebral visual impairment, autism and intellectual disability / S. Chokron, Klara G. Kovarski, T. Zalla, Gordon Dutton. – Текст: электронный // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. – 2020 Jul. –

114 – P. 201-210. – doi: 10.1016/j.neubiorev.2020.04.008. Epub 2020 Apr 13. PMID: 32298709.

384. Tykkyläinen, T. Kielihäiriöinen lapsi keskinäisen ymmärtämisen vaalijana / Tuula Tykkyläinen. – Текст: непосредственный // Virittäjä 2. – 2007, – p. 182-201.
385. Чернев, В. В. Башкорт теленең кылым формалары системаһы: морфологик күзәтеү / В. Чернев. – Текст: непосредственный // Башкортостан укытыусыһы: ижтимағи-педагогик һәм фәнни-методик айлык журнал. – 2018. – № 9 – С. 20-26.
386. Чернев, В. В. Килешмәһәм дә, килештерерлек килеш, йәки башкорт теленең килеш системаһы хақында / В. Чернев. – Текст: непосредственный // Башкортостан укытыусыһы: ижтимағи-педагогик һәм фәнни-методик айлык журнал. – 2018. – № 4. – С. 19-26.



## ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

### Методика 1. «Объясни слово»

Данная методика направлена на выявление способностей слепых подростков воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова. Этот комплекс заданий был использован нами в ходе констатирующего эксперимента. Подобные задания, но более сложные применялись в рамках контрольного эксперимента.

Обучающимся предлагается 15 карточек, на каждой из которых помещается слово, написанное шрифтом Л. Брайля.

**Цель методики** состоит в выявлении у слепых обучающихся способностей воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова.

Обследование проводится в часы, отводимые на коррекционно-развивающие занятия. Процедура реализуется в форме **фронтального письменного опроса**. На работу с каждой карточкой отводится две минуты.

Обучающимся последовательно предъявляются карточки с постепенно усложняющимися словами. Первые пять карточек содержат названия наиболее знакомых, постоянно встречающихся обучающимся предметов. На других пяти размещаются названия предметов и явлений, с которыми обучающиеся сталкиваются реже, а также названия малодоступных для тактильного восприятия объектов и явлений. На остальных помещаются названия явлений и состояний.

Обследуемым следует:

- 1) к каждому предмету, явлению и состоянию письменно подобрать по пять слов, которые указывают на их существенные признаки;
- 2) с каждым словом составить одно простое предложение;
- 3) разложить карточки попарно (что к чему подходит);
- 4) определить одну лишнюю карточку.

### Слова для карточек:

1. *Телега, яблоко, банан, грузовик, кошка.*
2. *Лужа, гора, река, звезда, холм.*
3. *Ураган, торнадо, печаль, предательство, веселье.*

**Процедура оценивания** строиться на следующих критериях:

1. **Определение существенных признаков предметов или явлений.** Оценивается индивидуально каждая карточка, затем все результаты суммируются. Верно подобранное слово, называющее то или иное качество, оценивается в 1 балл. За неверный ответ выставляется 0 баллов.

- Все признаки названы верно (5 баллов).
- Названо верно четыре признака (4 балла).
- Обозначено три существенных качества (3 балла).
- Указано два признака (2 балла).
- Отмечен только один признак (1 балл).

2. **Содержательность предложения.** Каждое предложение, наиболее полно раскрывающее, характеризующее предмет, явление и состояние хотя бы с одной стороны, оценивается в 1 балл. Высказывание, содержащее лишь формальные или не относящиеся к данному слову характеристики, не оценивается.

3. **Распределение предложенных лексем по парам** (что к чему подходит). Каждая верно составленная пара оценивается в 1 балл.

4. **Установление лишнего слова.** Верный ответ оценивается в 1 балл. Неверные ответы не оцениваются. Результаты по каждой карточке суммируются. Затем выводится общий результат.

Все ответы испытуемых сводятся к **трем уровням** (низкому, высокому, среднему):

1. К **высокому уровню** представлений можно отнести ответы тех испытуемых, кому удастся:

- верно обозначить все главные признаки от 5 слов из первой серии, 4 карточек из второй группы и 3 лексем для третьей серии; количественные

показатели, которых могут достичь обучающиеся, варьируют от 60 до 75 баллов;

- составить предложения, полно характеризующие слова хотя бы с одной стороны от 10 лексем; в количественном отношении обучающимся следует достичь 10–15 баллов;

- правильно подобрать 5–6 пар карточек, набрав 5–6 баллов.

- верно установить лишнее слово – максимальное количество баллов – 3.

2. **Средний уровень** представлений наблюдается у испытуемых, сумевших:

- верно обозначить все главные признаки от 3 до 4 слов из первой серии карточек, 3 карточек из второй группы и 2 лексем для остальных карточек; количественные показатели обучающихся могут варьировать от 40–59 баллов;

- подобрать предложения, полно характеризующие слова хотя бы с одной стороны от 5 до 10 лексем; в количественном отношении обучающимся необходимо достичь 5–9 баллов;

- правильно подобрать 4 пары карточек, набрав от 3 до 4 баллов; верно установить лишнее слово; максимальное количество баллов – 2.

3. **Низкий уровень** представлений обнаруживается у испытуемых, сумевших:

- верно обозначить все главные признаки для 2 слов из первой серии карточек, 1 карточки из второй группы и 1 лексемы из числа остальных карточек; количественные показатели обучающихся составляют от 1 до 39 баллов;

- составить предложения, полно характеризующие слова хотя бы с одной стороны для 2–4 лексем; в количественном отношении обучающимся необходимо набрать 1–4 баллов;

- правильно подобрать до 3 пар карточек, набрав 2 балла;

- лишнее слово не установлено.

При работе со слепыми билингвами следует повторить методику. **Вторая серия** карточек предлагается на родном языке. Всю работу обучающиеся выполняют на материнском языке. Критерии оценки остаются теми же.

**Разрыв между ответами** на материнском языке и языке социализации является показателем уровня представлений обучающихся. В данном случае:

- **Высокие показатели** свидетельствуют о серьёзном разрыве между понятиями, сложившимися на основе знаковой системы материнского языка, и понятиями, базирующимися на знаковой системе языка социализации.
- **Средние показатели** свидетельствуют об относительном балансе между понятиями двух языковых систем.
- **Низкий уровень** является показателем хорошей способности слепых подростков-билингвов соотносить понятия, сложившиеся на основе знаковой системы материнского языка, с понятиями, базирующимися на знаковой системе языка социализации. Это позволяет говорить о том, что в основе семантики, наполняющей слова и выражения двух языковых систем, лежат общие представления.

## ПРИЛОЖЕНИЕ № 2

### Методика 2. «Узнай, что это?»

Данная методика направлена на выявление способностей слепых подростков воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме. Этот комплекс заданий был использован нами в ходе констатирующего эксперимента. Подобные задания, но более сложные, применялись в рамках контрольного эксперимента.

Слепым подросткам предлагается 10 аудиотреков, содержащих звуки отдельных предметов, явлений и состояний.

**Цель методики** состоит в выявлении у слепых подростков способностей воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме.

Обследование проводится в часы, отводимые на коррекционно-развивающие занятия. Процедура реализуется в форме **фронтального письменного опроса**.

Обследование включает **две серии заданий**. В ходе каждой серии воспроизводятся аудиозаписи. Отдельный звук – это отдельный аудиотрек. Он воспроизводится только после того, как подростки выполнили работу с предыдущей записью. На работу с каждым аудиотреком отводится 1 минута. Аудиоматериал предъявляется последовательно, с постепенным усложнением треков. **Первые пять записей** содержат звуки наиболее знакомых, постоянно встречающихся обучающимся предметов. **Остальные треки** воспроизводят звуки природных явлений и состояний человека.

В ходе **первичного прослушивания** каждый трек воспроизводится 1 раз. Затем следует:

- 1) подросткам-монолингвам письменно (одним словом) назвать услышанный звук;

- 2) подросткам-билингвам на двух языках письменно (одним словом) назвать распознанный звук;
- 3) выполнить фонетический и морфемный разбор русскоязычных слов.

В ходе **вторичного прослушивания** аудиотреки воспроизводятся два раза подряд, затем обучающиеся в той же последовательности выполняют те же самые задания.

**Аудиозвуки, предлагающиеся для прослушивания:**

- *автомобиль, молоток, огонь, звонок, ножницы;*
- *вьюга, гроза, плачь, смех, лай.*

**Процедура оценивания** предусматривает оценку только работы с русскоязычными словами и основывается на следующих критериях:

**Оценивается индивидуально каждое слово.** Затем все результаты суммируются, в частности:

- в 1 балл оценивается верно подобранное слово, называющее тот или иной звук, неверный ответ не оценивается;
- верно выполненный фонетический разбор каждого слова оценивается в 1 балл, в случае ошибочного ответа работа не оценивается, все полученные результаты суммируются;

Верно выполненный **морфемный разбор** каждого слова оценивается в 1 балл;

- в случае неверного ответа работа не оценивается;
- ответы суммируются.

Результаты каждой серии оцениваются отдельно по той же самой схеме и не суммируются между собой. Это дает возможность определить влияние количества прослушиваний на качество выполняемой работы.

Ответы обследуемых оцениваются следующим образом:

- звук опознан неверно, слово разобрано неправильно – ответ не засчитывается;

– звук распознан верно, тот или иной разбор или оба произведены верно – балл выставляется за верно распознанный звук и правильно выполненный разбор;

– при ошибочных разборах балл выставляется только за правильно распознанный звук.

Все ответы испытуемых можно отнести к **трем уровням** (низкому, высокому, среднему):

1. Ответы обучающихся можно отнести к **высокому уровню**, если:

- распознано верно от 8 слов;
- правильно выполнен фонетический и морфемный разбор от 8 слов.

2. Ответы обучающихся соответствуют **среднему уровню**, если:

- распознано верно от 4 до 7 слов;
- правильно выполнен фонетический и морфемный разбор от 4 до 7

слов.

3. Ответы обучающихся соответствуют **низкому уровню**, если:

- распознано верно до 3 слов;
- правильно выполнен фонетический и морфемный разбор от 1 до 3

слов.

– Работа со словами на родном (материнском) языке баллами не оценивается. Однако полученные результаты позволяют сделать следующие **выводы**:

Обучающиеся обладают хорошей способностью переносить представления из одной языковой плоскости в другую, если слово на русском и материнском языках называет один предмет. Подростки правильно соотносят больше 7 слов.

Обучающиеся испытывают незначительные затруднения при переносе слова из семантической плоскости материнского языка в плоскость языка социализации, если подобранное слово близко по смыслу или синонимично дру-

гой подобранной лексеме. В таком случае подростками правильно или практически правильно соотносятся от 3 до 6 слов. Это позволяет говорить о среднем уровне развития диагностируемых умений.

Способности обучающихся находятся на низком уровне, если ими подобраны антонимичные, называющие совершенно различные свойства слова. Или верно подбирается только до 2 пар лексем. Все сочетаемые в пару слова должны быть лексемами одной части речи (существительное материнского языка + существительное русского (неродного) языка).



## ПРИЛОЖЕНИЕ № 3

Диагностический инструментарий позволяет выявить состояние сформированности языковых компетенций у слепых подростков билингвов и монолингвов, а также их зрячих сверстников. Этот комплекс заданий был использован нами в ходе констатирующего эксперимента. Подобный диагностический инструментарий, но более сложный, применялся в рамках контрольного эксперимента.

### Тест 1. Изучение сформированности языковой готовности

**Задание 1.** Укажите слова, в которых звуков больше, чем букв.

- А) библиотека;
- Б) мелодия;
- В) портфель;
- Г) яблоко;
- Д) вестибюль;
- Е) территория.

**Задание 2.** Расположите синонимы в порядке возрастания степени признака.

- 1) А) хороший; Б) прекрасный; В) замечательный;
- 2) А) большой; Б) грандиозный; В) огромный;
- 3) А) знаменитый; Б) известный; В) великий;
- 4) А) беспокойство; Б) волнение; В) тревога;
- 5) А) влажный; Б) мокрый; В) сырой

**Задание 3.** Подберите антонимы к именам существительным.

Здоровье – ...; радость – ...; старость – ...; правда – ...; смелость – ...; свет – ...; друг – ...; дружба – ....

**Задание 4.** Подберите антонимы к именам прилагательным.

- 1) Тяжёлые мысли – ...
- 2) Тяжёлый взгляд – ...
- 3) Тяжёлая сумка – ...
- 4) Тяжёлый характер – ...

**Задание 5.** Укажите слова, морфемный состав которых соответствует схеме:



- А) грустный;
- Б) несчастный;
- В) безжалостный;
- Г) подъезд;
- Д) приехали;
- Е) рассказывает.

**Задание 6.** Укажите, какая часть речи обозначает действие предмета.

- А) имя существительное;
- Б) имя прилагательное;
- В) глагол.

**Задание 7.** Найдите правильную форму родительного падежа множественного числа данных имен существительных.

- 1) Килограмм А) помидор, Б) помидоров
- 2) Ящик А) мандарин, Б) мандаринов
- 3) Пять А) килограммов, Б) килограмм
- 4) Пара А) носок, Б) носков
- 5) Пара А) сапог, Б) сапогов

**Задание 8.** Из двух простых предложений образуйте сложные. Поставьте нужные знаки препинания.

- 1) Ливень кончился. Ребята побежали на стадион.
- 2) Начались сильные морозы. Лужи покрылись льдом.
- 3) Наступил вечер. Мы отправились ловить рыбу на пруд.

## **Тест 2. Изучение сформированности орфографических и пунктуационных навыков**

**Задание 1.** Определите, в каких случаях в словосочетаниях пишется буква е.

- А) сп . шить в школу;
- Б) сп . сать задание;
- В) св . ла гнездо;
- Г) св . ла по ступенькам;
- Д) сл . зать с дерева;
- Е) сл . зать сметану.

**Задание 2.** Спишите слова, вставляя пропущенные буквы.

В...стибюль, м...ршрут, пл...нета, ф...нта, с...лдат, ин...й, г...рой, фу...бол, г...рбарий, ст...дион, г...мнаст.

**Задание 3.** Укажите слова, в которых есть непроизносимые согласные.

- А) окрес . ность;
- Б) ровес . ник;
- В) вкус . ный;
- Г) сверс . ник;
- Д) чудес . ный;
- Е) учас . ник .

**Задание 4.** Определите, какие слова являются «лишними» в предложенных рядах слов.

- 1) Растение, заросли, вырастать, роса, выращивание, рассвет.
- 2) Рожь, товарищ, врач, молодёжь, испечь, помощь, жечь.
- 3) Вьюга, объезд, соловьи, апельсин, обезьяна, объявление, ко-  
рабль.

**Задание 5.** Укажите пословицы, в которых следует писать *Ь*.

- А) Учёным никто не родит...ся.
- Б) Каждое дело любовью освещает...ся.
- В) Сену с огнём не ужит...ся.
- Г) Надо наклонит...ся, чтобы из ручья воды налит...ся.

**Задание 6.** Найдите слова с приставкой *с -*.

- А) сделать;
- Б) слеза;
- В) светить;
- Г) сносить;
- Д) слезать.

**Задание 7.** Замените имена существительные с предлогами близкими по смыслу именами прилагательными.

- 1) Небо без звёзд –
- 2) Мотор без шума –
- 3) Ночь без сна –
- 4) Человек без страха –
- 5) Гласный без ударения –
- 6) Даль без предела –
- 7) Жидкость без цвета –
- 8) Человек без жалости –

## 9) Малыш без защиты –

**Задание 8.** Соотнесите правильное написание приставки с остальной частью слова.

	Приставка		Часть слова
1)	Раз	А)	клеить
		Б)	весить
2)	Рас	В)	бить
		Г)	нести
		Д)	крутить
3)	Из	Е)	готовить
4)	Ис	Ж)	следовать
		З)	винить
		И)	править

**Задание 9.** Укажите словосочетания, в которых пишется буква *о*.

- А) тяж...лый труд;
- Б) искусственный ш...лк;
- В) тихий ш...пот;
- Г) гулять с товарищ...м;
- Д) спелый крыж...вник;
- Е) больш...й город.

**Задание 10.** Укажите предложения, в которых в окончаниях имен существительных пишется буква *и*.

- А) Вчера я был на открыти... выставки.
- Б) Вечером мы побывали на площад....
- В) Я присутствовал на репетици....
- Г) На детской площадк... установили новые качели.

**Задание 11.** Укажите вариант, в котором допущена пунктуационная ошибка.

А) Начался листопад. Ветер бросал горсти листьев на стол, на койку, на пол, на книги.

Б) Мы спали на листьях и насквозь пропитались их запахом.

В) В саду сустились синицы. Они висели вниз головами на ветках, и заглядывали в окно из-под листьев клёна. (К. Г. Паустовский)

## **ПРИЛОЖЕНИЕ № 4**

Диагностический инструментарий позволяет выявить состояние профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников, работающих со слепыми обучающимися. Этот комплекс заданий был использован нами в ходе констатирующего эксперимента.

### **Методика 1. Изучение состояния психолого-педагогической, коммуникативной компетенций**

#### **Задание 1. Тестирование**

Выполните тестовые задания. Отметьте в каждом задании только один правильный вариант ответа.

1. Коммуникативная компетенция, которой должен владеть педагог-словесник, обучающий слепых и слабовидящих детей, предусматривает:

- 1) знание правил общения и взаимодействия с этими детьми;
- 2) знание норм этикета;
- 3) владение приемами взаимодействия и системой Л. Брайля;
- 4) все утверждения верны.

2. Перед тем как вступить в коммуникацию со слепым обучающимся, зрячий:

- 1) тактильно означает свое присутствие и называет себя;
- 2) берет его за руку;
- 3) начинает с ним разговор без всякой подготовки;
- 4) нет верного утверждения.

3. При письме по системе Л. Брайля:

- 1) пишут справа налево;

- 2) пишут слева направо;
- 3) сторона письма зависит от того, какая рука у ребенка является ведущей;
- 4) нет верного утверждения.

4. Тактильная дислексия характеризуется:

- 1) отсутствием способностей тактильно дифференцировать буквы при чтении;
- 2) неспособностью верно обозначать буквы на письме по системе Л. Брайля;
- 3) отсутствием способностей писать и читать по системе Л. Брайля;
- 4) нет верного утверждения.

5. В тех случаях, когда слепого оставляют одного в кабинете, то:

- 1) спрашивают у него, нужен ли ему свет;
- 2) выключают освещение;
- 3) ни о чем не спрашивают;
- 4) нет верного утверждения.

6. Буква *и*:

- 1) является зеркальной по отношению к букве *е*;
- 2) не является зеркальной;
- 3) является зеркальной по отношению к букве *с*;
- 4) для системы Л. Брайля данное понятие неупотребительно.

7. Когда предлагают незрячему сесть:

- 1) усаживают его на стул;
- 2) кладут его руку на спинку стула или подлокотник;
- 3) стучат рукой по сиденью;
- 4) нет верного утверждения.



8. При общении со слепыми и слабовидящими избегают:

- 1) произносить слово смотреть;
- 2) давать расплывчатые определения, инструкции;
- 3) детально описывать окружающие предметы;
- 4) нет верного утверждения.

9. Общаясь со слепыми и слабовидящими необходимо:

- 1) продемонстрировать жалость, сочувствие;
- 2) вести себя ровно, проявляя необходимую требовательность;
- 3) вести себя так же, как и при общении со зрячими людьми;
- 4) поступать в зависимости от ситуации.

10. Зрячим в присутствии слепых и слабовидящих детей следует избегать:

- 1) общаться между собой при помощи жестов и мимики;
- 2) говорить о том, что недоступно для зрительного восприятия;
- 3) делиться впечатлениями по поводу увиденного;
- 4) нет верного утверждения.

11. При сопровождении слепых и слабовидящих детей:

- 1) берут их за руку;
- 2) они сами берут сопровождающего за руку и остаются на шаг позади него;
- 3) поступают в зависимости от ситуации;
- 4) нет верного утверждения.

12. Общение между педагогом и обучающимся в рабочих тетрадях по предмету осуществляется:

- 1) на основе плоскопечатной системы;
- 2) при использовании системы Л. Брайля;

- 3) только в устной форме;
- 4) нет верного утверждения.

13. При обозначении орфографических, пунктуационных и речевых ошибок педагог использует:

- 1) только знакомую детям унификацию;
- 2) символы, соответствующие конкретной ошибке и известные детям;
- 3) только словесные пояснения;
- 4) нет верного утверждения.

14. При обозначении ошибок:

- 1) значком выделяется строка, в которой допущена ошибка;
- 2) обозначается конкретное место недочета;
- 3) используются разные варианты обозначений;
- 4) нет верного утверждения.

15. Педагог в письменных работах обучающихся:

- 1) не оставляет своих рекомендаций, используя систему Л. Брайля;
- 2) помечает только обнаруженные недочеты;
- 3) при необходимости общается с обучающимся при помощи системы Л. Брайля;
- 4) нет верного утверждения.

16. Педагог-словесник:

- 1) должен иметь представление о самых популярных ассистивных технологиях, используемых при обучении слепых и слабовидящих обучающихся;
- 2) сам должен уметь использовать эти технологии;
- 3) может и не знать, и не уметь их использовать;
- 4) нет верного утверждения.

17. Педагог-словесник при работе на уроках с ассистивными технологиями применяет алгоритм, используемый:

- 1) слепыми и слабовидящими обучающимися;
- 2) зрячими людьми;
- 3) в соответствии с той или иной ситуацией;
- 4) нет верного утверждения.

18. Изменил свою конфигурацию Брайлевский знак, обозначающий:

- 1) определение;
- 2) курсив;
- 3) круглые скобки;
- 4) нет верного утверждения.

19. Восьмиточие используется:

- 1) в книгах, отпечатанных по системе Л. Брайля;
- 2) на Брайлевском дисплее;
- 3) при письме по системе Л. Брайля;
- 4) нет верного утверждения.

20. К концу начальной школы слепой ученик должен уметь:

- 1) читать грифелем с листа, не вынимая его из прибора;
- 2) использовать систему краткописи;
- 3) конспектировать текст;
- 4) все утверждения верны.

**Задание 2.** Педагогически инструментированные жизненные ситуации

Познакомьтесь с педагогическими ситуациями. Предложите оптимальный вариант решения проблемы. Обоснуйте свою позицию. Ответ должен соответствовать следующим критериям:

- 1) объективная оценка ситуации;
- 2) детальный анализ поведения всех участников;
- 3) прогнозирование развития ситуации;
- 4) планирование действий педагога на психолого-педагогическом и коммуникативном уровнях;

### **Ситуация 1.**

Слепой ученик Н. в начальной школе успевал по учебному предмету «Русский язык» на четыре. Однако в основной школе выяснилось, что у подростка не сформированы навыки письма по системе Л. Брайля. Ученик не ориентируется в пределах клетки, строки и всей рабочей плоскости прибора. Мальчик не докалывает или перекалывает точки, путает зеркальные буквы. Педагог при личной встрече с родителями обучающегося предельно корректно обрисовал сложившуюся ситуацию. В ответ услышал от родителей: «Вы считаете, что виноват учитель начальной школы?» ....

### **Ситуация 2.**

Урок проходит в 8 «А» классе, где обучаются слепые и слабовидящие дети. Педагог подготовил индивидуальный раздаточный материал для слабовидящих подростков. В процессе объяснения он постоянно обращал внимание учеников на те или иные детали, при этом старался подробно описывать изображенное для слепых детей. Однако наглядности, выполненной рельефным способом, слепым подросткам не предложил. Хотя учитель и приводил разнообразные примеры, но к жизненному опыту слепых детей не обращался. Слепой подросток С. поднялся со своего места со словами: «А что нас с М. сегодня на уроке нет?» ....

### Ситуация 3.

В 6 класс поступил ученик. Острота его зрения без коррекции очками и линзами для ОД 0.04, ОС 0.02. При хорошем освещении школьник может читать крупно печатный плоский шрифт, рассматривать рисунки, сносно рисовать и писать. Основной диагноз ученика: абиотрофия сетчатки. ПМПК, рекомендуют родителям образовательный маршрут, предполагающий обучение по системе Л. Брайля.

Во время беседы, на которой в кабинете директора присутствовали родители обучающегося, классный руководитель, администрация школы, психолог и учитель-дефектолог (тифлопедагог), уточнялся образовательный маршрут. После того как родителям обучающегося были представлены рекомендации по построению образовательного маршрута, мама подростка сказала: «За чем вы из моего сына слепого делаете?» ....

### Ситуация 4.

В 9 классе открытый урок по литературе. На занятии присутствуют семь педагогов массовых общеобразовательных школ. Тема урока: «Мистические откровения в балладах В. Жуковского».

В классе обучается девять подростков, из которых один ученик тотально слепой с сохранным интеллектом, один слабовидящий ученик с нарушениями опорно-двигательного аппарата, три слабовидящих обучающихся с низким уровнем развития познавательной сферы, одна слабовидящая обучающаяся с легкой умственной отсталостью и тяжелыми речевыми нарушениями, остальные три – слабовидящие обучающиеся по уровню своего развития ничем не уступают зрячим сверстникам.

Какие приемы и способы работы необходимо использовать педагогу, для того чтобы вовлечь всех обучающихся в общую работу. Имеет ли место на уроке дифференциация заданий? Если да, то в чем она проявляется?

Присутствующим педагогом должно быть понятно, какие методы, подходы используются на том или ином этапе урока, с какой целью они применяются.

**Ситуация 5.**

На уроке литературы анализируется произведение М. Ю. Лермонтова «Мцыри». Учитель проводит словарную работу – детально описывает каждый предмет, обозначаемый тем или иным словом, вводимым в активный словарь обучающихся. Однако не использует наглядных и аудиальных приемов демонстрации. По завершении работы слепая ученица вскакивает и говорит: «Я поняла, ущелье – это тропинка!» ....

**Методика 2. Изучение состояния методической компетенции****Задание 1. Тестирование**

Выполните тестовые задания. Отметьте в каждом задании только один правильный вариант ответа.

1. Чьи рекомендации являются определяющими при организации итогового устного собеседования слепых и слабовидящих обучающихся?

- 1) ПМПК;
- 2) Рособнадзора;
- 3) Закона «Об образовании РФ»;
- 4) все утверждения верны.

2. Слепые и слабовидящие обучающиеся проходят итоговое собеседование:

- 1) в специально отведенный для этого день, отдельно от своих сверстников;
- 2) совместно со своими сверстниками;
- 3) совместно со своими сверстниками, но в другую половину дня;
- 4) нет верного утверждения.

3. В пакет документов, предоставляемых слепыми и слабовидящими обучающимися, входит:

- 1) согласие родителей (законных представителей) на участие ребенка в итоговом собеседовании;
- 2) перечень специальных условий, требуемых этим обучающимся;
- 3) согласие на обработку персональных данных;
- 4) все утверждения верны.

4. К числу специальных условий, требуемых слепым и слабовидящим обучающимся, не относится:

- 1) наличие специально оборудованной аудитории;
- 2) присутствие ассистента-помощника;
- 3) увеличение времени, необходимого для прохождения процедуры;
- 4) все утверждения верны.

5. Для прохождения итогового собеседования каждому слепому и слабовидящему участнику дополнительно добавляется:

- 1) 15 минут;
- 2) 25 минут;
- 3) 30 минут;
- 4) нет верного варианта.

6. Обучающемуся с глубокими нарушениями зрения на итоговом собеседовании потребуется:

- 1) помощь тифлопереводчика;
- 2) компьютер, оборудованный программой внеэкранного доступа;
- 3) прибор и грифель для письма по системе Л. Брайля;
- 4) нет верного варианта.

7. Для оценки ответов слепых и слабовидящих обучающихся:

- 1) используется специально разработанная система оценивания;
- 2) применяется система оценки, предназначенная для обучающихся с нормативным развитием;
- 3) при необходимости применяется иная шкала оценки;
- 4) нет верного утверждения.

8. На основе чего формируются универсальные учебные действия у слепых и слабовидящих обучающихся?

- 1) Тех же качеств, что у сверстников с нормативным развитием;
- 2) развивающихся учебно-познавательных действиях, учебного интереса;
- 3) на основе всех сохранных возможностей;
- 4) все утверждения верны.

9. Возможно ли у слепых и слабовидящих обучающихся сформировать универсальные учебные действия в полном объёме?

- 1) Слепые и слабовидящие обучающиеся в силу имеющихся ограничений не могут в полном объеме овладеть данными действиями;
- 2) слепые и слабовидящие обучающиеся способны овладеть полным комплексом УУД;
- 3) степень овладения УУД будет напрямую зависеть от осваиваемого слепыми и слабовидящими обучающимися образовательного маршрута;
- 4) все утверждения верны.

10. Формирование универсальных учебных действий у слепых и слабовидящих обучающихся происходит на материале:

- 1) предназначенном для работы с их сверстниками без ограничений возможностей в здоровье;



- 2) имеющем существенные отличия от того, который необходим сверстникам с нормативным развитием;
- 3) содержащем задания, которые выстраиваются на общих и специальных принципах;
- 4) все утверждения верны.

11. Для формирования универсальных учебных действий у слепых и слабовидящих обучающихся используются:

- 1) активные и интерактивные методы обучения;
- 2) специальные методы, предназначенные для работы со слепыми и слабовидящими детьми;
- 3) совокупность методов, включающая активные, интерактивные и специальные методы обучения;
- 4) нет верного утверждения.

12. Технологическая карта урока, обеспечивающего формирование универсальных учебных действий у слепых и слабовидящих обучающихся, включает в себя следующие этапы:

- 1) пропедевтический, организационный, тренинговый, контрольный и рефлексии;
- 2) постановки проблемы, открытия нового знания, контрольный и рефлексии;
- 3) пропедевтический (при необходимости), постановки проблемы, открытия нового знания, тренинговый, самоконтроля и контроля, а также рефлексии;
- 4) нет верного варианта.

13. Обучение русскому языку слепых и слабовидящих детей на уровне основного общего образования ведется на основе программ:

- 1) общеобразовательных школ;
- 2) предназначенных для обучения слепых и слабовидящих детей;

3) включающих общеобразовательный и коррекционно-развивающий компоненты;

4) нет верного утверждения.

14. Слепые и слабовидящие дети-билингвы обучаются русскому языку по программам:

1) русского (родного) языка;

2) русского (неродного) языка;

3) содержащим компоненты программ русского (родного) и (неродного) языков;

4) нет верного утверждения.

15. Представления слепых и слабовидящих обучающихся о реальной действительности формируются:

1) на основе личного опыта детей;

2) на базе изучаемого учебного материала;

3) на основе чувственного опыта, личных впечатлений, программного материала;

4) нет верного утверждения.

16. При работе со слепыми и слабовидящими детьми-билингвами используют:

1) те же формы и методы работы, что и с монолингвальными обучающимися;

2) специальный инструментарий;

3) общие и специальные формы и методы работы;

4) нет верного утверждения.

17. На уроках русского языка у слепых и слабовидящих обучающихся:

1) формируются лингвистическая, языковая и коммуникативная компетенции;

- 2) формируется лингвистическая и коммуникативная компетенции, а языковая совершенствуется;
- 3) формируется языковая компетенция, а лингвистическая и коммуникативная компетенции совершенствуются;
- 4) нет верного утверждения.

18. Становление лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций предполагает:

- 1) использование отдельных упражнений, предназначенных для развития каждой из компетенций в отдельности;
- 2) использование упражнений, выполняющих несколько функций одновременно;
- 3) использование упражнений, подчиняющихся решаемой проблеме;
- 4) нет верного утверждения.

19. Становление языковой компетенции у слепых детей-монолингвов происходит:

- 1) в 5–6 лет;
- 2) в 8–9 лет;
- 3) в 11–12 лет;
- 4) нет верного утверждения.

20. Языковая компетенция – это:

- 1) способность пользоваться языком;
- 2) способность понимать чужую речь и строить свою;
- 3) знание основ языка;
- 4) нет верного утверждения.

21. Коммуникативная компетенция – это:

- 1) способность пользоваться языком;

- 2) способность осуществлять речевую деятельность;
- 3) знание основ науки о языке;
- 4) нет верного утверждения.

22. Функциональная грамотность – это способность:

- 1) использовать умения, знания и навыки, приобретаемые на уроках русского языка, при решении жизненных задач;
- 2) читать и писать;
- 3) выполнять операции с языком на всех его уровнях;
- 4) нет верного утверждения.

23. В процессе усвоения лингвистического материала слепыми обучающимися вначале работают:

- 1) над лексической составляющей;
- 2) с грамматическими признаками изучаемого явления;
- 3) над лексико-грамматической составляющей;
- 4) нет верного утверждения.

24. Специфика в обучении слепых и слабовидящих детей русскому языку определяется:

- 1) реализуемой на уроках коррекционно-развивающей работой;
- 2) контингентом обучающихся;
- 3) трудностями организации образовательного процесса;
- 4) все утверждения верны.

25. Коррекционная работа на уроках русского языка, обеспечивает:

- 1) преодоление академической неуспеваемости обучающихся;
- 2) сглаживание специфических особенностей, обусловленных отсутствующим или нарушенным зрением;
- 3) развитие речи;

- 4) все утверждения верны.

26. Коррекционная работа осуществляется на основе:

- 1) самостоятельно подобранных учителем специальных заданий;
- 2) изучаемого языкового материала;
- 3) заданий, взятых из специального сборника упражнений;
- 4) все утверждения верны.

27. При составлении рабочей программы по русскому языку ориентируются на:

- 1) плоскпечатный учебник по русскому языку;
- 2) учебник, отпечатанный по системе Л. Брайля;
- 3) дидактические материалы;
- 4) все утверждения верны.

28. Требования, предъявляемые к итоговым достижениям слепых и слабовидящих обучающихся с сохранным интеллектом по русскому языку:

- 1) соответствуют тем, что предъявляются к аналогичным результатам их сверстников с нормативным развитием;
- 2) частично соответствуют тем, что предъявляются к аналогичным результатам их сверстников с нормативным развитием;
- 3) не соответствуют тем, что предъявляются к аналогичным результатам их сверстников с нормативным развитием;
- 4) нет верного утверждения.

29. Вопросами обучения слепых и слабовидящих школьников русскому языку занимались:

- 1) Б. К. Тупоногов, Н. С. Костючек, А. Г. Литвак;
- 2) Н. С. Костючек, Л. И. Моргайлик, В. З. Денискина;
- 3) Н. С. Костючек, Л. И. Моргайлик, М. И. Земцова;

- 4) нет верного варианта.

30. Широкое внимание проблемам развития речи у слепых детей уделяет:

- 1) М. И. Земцова;
- 2) Л. И. Моргайлик;
- 3) Н. С. Костючек;
- 4) нет верного утверждения.

**Задание 2. Письменный опрос**

Дайте развернутый письменный ответ по каждому из 10 вопросов, предложенных ниже.

1. Сформулируйте собственное понятие «чувственный опыт» слепых и слабовидящих обучающихся.
2. Назовите этапы формирования представлений у слепых и слабовидящих обучающихся.
3. Перечислите приемы и способы предъявления наглядности слепым и слабовидящим обучающимся.
4. Назовите основные качества чтения слепых и слабовидящих обучающихся.
5. Назовите особые образовательные потребности слепых и слабовидящих обучающихся.
6. Назовите специальные условия, которые необходимо создать для организации обучения в основной школе слепых и слабовидящих детей.

7. Каковы специальные условия организации письменных контрольных работ, которые следует создавать на уроках русского языка для слепых и слабовидящих обучающихся?

8. Сформулируйте понятие «лингвистическая компетенция» с позиций слепых и слабовидящих обучающихся.

9. В какой форме слепым и слабовидящим обучающимся следует предлагать формулировки заданий и упражнений, а также правил?

10. Назовите ситуации, когда могут использоваться интерактивные методы обучения.

### **Методика 3. Изучение состояния предметной и методической компетенций**

#### **Задание 1. Тестирование**

Выполните тестовые задания. Отметьте в каждом задании только один правильный вариант ответа.

1. Буква *ь* обозначает мягкость предшествующей согласной в словах:
- сушь;
  - редька;
  - конь;
  - рожь;
  - тьма.

## 2. Установите соответствие:

1. Омонимы	А. Абонент – абонемент
2. Паронимы	Б. (Породистая) такса – такса (почтовая)
3. Синонимы	В. Манжет – манжета
4. Антонимы	Г. Река – канал
	Д. День – ночь
	Е. Орфография – правописание

## 3. Установите соответствие способа словообразования и слова:

1. Префиксальный	А. Самокат
2. Нулевая суффиксация	Б. Подоконник
3. Сложение с суффиксацией	В. Перенос
4. Префиксально-суффиксальный	Г. Переговорить
	Д. Огуречный

4. Окончание *-ий* выделяется в словах:

- пришедший;
- профилакторий;
- лекций;
- синий;
- думающий.

5. Грамматические свойства местоимений *сколько, столько, несколько* полностью совпадают со свойствами имен ...



6. Соответствие простого предложения и его структурно-семантического типа:

1. Жара.	А. Двусоставное
2. Не читается и не пишется.	Б. Неопределенно-личное
3. Предместье солнцем оглушено.	В. Номинативное
4. Зеваю, закладываю страницу и настежь распахиваю окно.	Г. Безличное
	Д. Определенно-личное
	Е. Инфинитивное

7. Последовательность появления словарей:

- 1) «Словарь русского языка» в 4 томах (МАС) / Под ред. А.П. Евгеньевой.
- 2) «Словарь современного русского литературного языка» в 17 томах (БАС).
- 3) «Толковый словарь русского языка» / Под ред. Д.Н. Ушакова.
- 4) В. И. Даль. «Толковый словарь живого великорусского языка».
- 5) «Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения» / под ред. Г.Н. Складневской.

8. Нормы сочетаемости не нарушены в словосочетании:

- превратить мечту в жизнь;
- предостеречь от опасности;
- заведующий первого отдела;
- взаимно уважать друг друга;
- написать тему театра.

## Задание 2. Письменный опрос

Дайте развернутый письменный ответ по каждому из вопросов, предложенных ниже.

1. Один из важнейших принципов методики изучения грамматики – «изучение грамматического явления (грамматической единицы) в единстве формы и содержания». Разъясните сущность этого принципа и приведите примеры.

2. Введение новых знаний учитель провел следующим образом: «В русском языке есть слова, которые имеют только форму единственного числа. Например: *Молоко, бензин, мед, масло, пыль, кино*. Они не изменяются по числам, не имеют формы множественного числа. Понятно? Попробуйте поставить в форму множественного числа какое-нибудь из этих слов (они записаны на доске)».

Дайте развернутые ответы на вопросы, обоснуйте свою позицию.

1. Какая лингвистическая ошибка допущена учителем?
2. Какие принципы методики изучения грамматики нарушены?
3. К какому ложному выводу могут прийти ученики, опираясь на предложенный при объяснении дидактический материал?
4. Как ввести новые знания об именах существительных, имеющих только форму единственного числа, проблемным методом, учитывая:
  - связанные с темой принципы методики изучения грамматики;
  - разные типы восприятия;
  - уровень обученности пятиклассников;
  - особенности применения элементов современных технологий;
  - положения коммуниктивно-деятельностного подхода?

## СПИСОК РИСУНКОВ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИИ

№	Название	Стр.
1	Графическая схема системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов	91
2	Графическая схема соотношения авторской системы и спроектированной на ее основе модели обучения	105
3	Модель обучения русскому (неродному) языку	112
4	Способность определять существенные признаки предметов или явлений обучающимися ЭГ, КГ	145
5	Способность отражать в собственном высказывании качественные признаки предметов обучающимися ЭГ, КГ	146
6	Способность определять, что к чему подходит, обучающимися ЭГ, КГ	147
7	Способность определять лишнее слово обучающимися ЭГ, КГ	148
8	Способность распознавать звуки (проба 1) обучающимися ЭГ, КГ	155
9	Способность отображать услышанное в знаково-символической форме (фонетический разбор (проба 1)) обучающимися ЭГ, КГ	155
10	Способность отображать услышанное в знаково-символической форме (морфемный разбор (проба 1)) обучающимися ЭГ, КГ	156
11	Сформированность познавательного интереса у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	161
12	Сформированность саморегуляции, самоконтроля у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	165
13	Сформированность произвольного внимания у обследуемых ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	167
14	Способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова (приложение 1) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	170
15	Способность ориентироваться на знаковую действительность (приложение 1) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	171
16	Способность к построению умозаключений в схематичной форме (приложение 1) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	172
17	Сформированность языковой готовности обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	175
18	Сформированность орфографических и пунктуационных навыков обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	177
19	Сформированность навыков, необходимых для коммуникации со слепыми обучающимися	184
20	Состояние психолого-педагогической и коммуникативной компетенций педагогов-словесников	187
21	Уровень сформированности методической компетенции учителей русского языка и литературы	188
22	Уровень сформированности способности учителей русского языка и литературы интерпретировать понятийный аппарат современной школьной лингводидактики	190
23	Уровень сформированности предметной компетенции учителей русского языка и литературы	191
24	Результаты сформированности способностей адаптировать учебный материал с учетом особых образовательных потребностей слепых обучающихся	193
25	Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях слепыми обучающимися ЭГ и КГ	278

26	Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях слепыми обучающимися ЭГ	280
27	Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме слепыми обследуемыми ЭГ и КГ	283
28	Сформированность учебно-познавательного интереса у обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	286
29	Состояние регулятивных умений обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	289
30	Состояние способностей различать предметную и речевую действительности обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	292
31	Состояние языковых компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2	295

## СПИСОК ТАБЛИЦ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИИ

№	Название	Стр.
1	Порядок перераспределения программного материала по русскому языку за курс основной школы	204
2	Последовательность реализации курсов повышения квалификации с 2018 по 2020 г. на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»	206
3	Реализация программ профессиональной переподготовки с 2018 по 2021 г. на базе БОУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»	209
4	Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова слепыми обучающимися ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах	279
5	Способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях через знаковую систему слова слепыми обучающимися ЭГ на констатирующем и контрольном этапах	281
6	Данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах, отражающие способность воспроизводить представления о предметах, явлениях и состояниях при опоре на собственное слуховое восприятие и отображать услышанное в знаково-схематической форме слепыми обучающимися ЭГ и КГ по двум сериям заданий	285
7	Уровень сформированности познавательного интереса у обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах	288
8	Состояние сформированности умений саморегуляции, самоконтроля обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах	290
9	Способность распознавать знаки и трансформировать их в речь (приложения 1 и 2) обучающимися ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах	293
10	Состояние языковых компетенций обучающихся ЭГ, КГ, КСГ1 и КСГ2 на констатирующем и контрольном этапах	296
11	Результаты дисперсионного анализа данных	298