

О.П. Коляда, И.И. Мельникова

**Диагностика сформированности текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха на II ступени общего среднего образования**

DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-178-184

*Аннотация.* В статье представлена диагностика сформированности текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха на II ступени общего среднего образования. Предложены схемы изучения всех компонентов ее структуры.

*Ключевые слова:* текстовая компетентность, нарушение слуха, диагностика, общее среднее образование.

О.Р. Kolyada, I.I. Melnikova

**Diagnosis of the formation of textual competence in students with hearing impairment at the second stage of general secondary education**

*Abstract.* The article presents the diagnosis of the formation of textual competence in students with hearing impairment at the second stage of general secondary education. Schemes for studying all the components of its structure are proposed.

*Keywords:* text competence, hearing impairment, diagnostics, general secondary education.

Ориентировка современного образования на инклюзирование учащихся с нарушением слуха в общий образовательный процесс подразумевает наличие у них готовности к реализации вербальной коммуникации с использованием текстов в устной и письменной форме. Ключевым условием обеспечения усвоения содержания образования, включения учащихся в продуктивное социальное взаимодействие выступает формирование у них текстовой компетентности, которая относится к разряду метапредметных, а также приобретает статус базовой профессиональной (Н.С. Болотнова, Т.В. Кошечкина, Н.Ш. Сайфутдинова и др.).

В контексте проведенного нами исследования текстовая компетентность интерпретируется как личностно-осмысленный опыт осуществления текстовой деятельности и готовность к реализации,

реконструированию и развитию этого опыта в самостоятельной речевой практике.

Композиция текстовой компетентности включает мотивационный, деятельностно-процессуальный и социопрагматический компоненты. Деятельностно-процессуальный компонент представлен объединением четырех составляющих: рецептивной, интерпретационно-смысловой, репродуктивной и продуктивной. Рецептивная составляющая выражается в восприятии текста как целостной структуры при аудировании или чтении. Специфика рецептивной составляющей при нарушении слуха обусловлена сужением динамического и частотного диапазонов воспринимаемых звуков, повышением дифференциальных порогов слуха, существенным влиянием сложных акустических условий на качество восприятия. Интерпретационно-смысловая составляющая иллюстрирует уровень смысловой обработки содержания текста. При слуховой депривации ее сформированность обусловлена полнотой рецепции, точностью семантизации лексики, качеством восстановления неточно воспринятых речевых единиц с опорой на контекст. Репродуктивная и продуктивная составляющие представляют собой два иерархически разных уровня продуцирования текста с разной степенью самостоятельности при его создании. Социопрагматический компонент выражается в способности реализовать умения и навыки текстовой деятельности в личной социальной практике на основе интеграции сформированного опыта. Реализация этого компонента у слабослышащих учащихся определяется индивидуальными функциональными слухоречевыми возможностями и объемом коммуникативной практики.

В соответствии с выделенной структурой текстовой компетентности диагностика уровня сформированности ее компонентов включает три серии заданий. Критериями оценки состояния текстовой компетентности является развитие мотивационного, деятельностно-процессуального и социопрагматического компонентов.

Первая серия заданий направлена на изучение состояния мотивационного компонента текстовой компетентности: наличия интереса к текстовой деятельности, потребности в ее самостоятельном осуществлении, направленности мотивов работы с текстом. Данная серия заданий позволяет также оценить сформированность социопрагматического компонента (потребность ребенка осуществлять перенос в собственную речевую практику).

Показателями оценки сформированности мотивационного компонента выступают: познавательная активность и направленность мотивов работы с текстом. Оценка сформированности социопрагматического компонента осуществляется на основе изучения направленности мотивов работы с текстами (познавательная или социальная).

Изучение познавательной активности учащихся проводится на основе модифицированного опросника А.А. Горчинской [Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, 2002]. Обработка данных осуществляется на основе определения преобладающего типа ответов, проявления инициативы, стремление ученика к выявлению смысла изучаемого содержания текста, к самостоятельному активному поиску информации.

С целью выявления направленности мотивов текстовой деятельности используется адаптированная с учетом проблемы исследования методика выявления мотивов учения «Лесенка побуждений» А.И. Божович, И.К. Марковой [Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, 2002]. Стимульным материалом выступают 8 утверждений, 4 из которых соответствовали познавательным мотивам, 4 – социальным.

С учащимися проводится предварительная работа над уточнением содержания каждого утверждения с целью формирования точного понимания смысла. Затем ученику предъявляется задание: «Давай построим лесенку, которая называется «Зачем я читаю». Выбери карточку, на которой написано самое главное. Это будет первая ступенька». После выбора первой карточки ученику предъявляются аналогичным образом оставшиеся карточки до тех пор, пока «Лесенка побуждений» не была заполнена полностью.

Для интерпретации результатов анализируют, какие мотивы занимают первые 4 позиции. В зависимости от пропорции можно заключить о преобладании тех или иных мотивов или их гармоничном сочетании (при равном соотношении).

Слабослышащим девятиклассникам предлагается анкетирование. Анкета включает вопросы открытого и закрытого типов. При составлении вопросов анкеты необходимо руководствоваться принципами доступности и учета уровня актуального слухоречевого развития учащихся (предъявляемые учащимся вопросы сформулированы с использованием общеупотребительных конструкций, не содержат специальных исследовательских терминов).

Целью второй серии заданий является оценка сформированности деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха: рецептивной, интерпретационно-смысловой, репродуктивной и продуктивной составляющих.

Цель первого задания выявить состояние рецептивной составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся, а именно особенностей восприятия слабослышащими учащимися монологической речи (текстов). Исследование проводится в виде слухового диктанта. Перед диктантом ученикам дается установка: «Слушай и запиши то, что услышал». Каждое предложение предъявляется для восприятия на слух дважды, ученик записывает то, что услышал. В качестве стимульного материала используются тексты, соответствующие требованиям программы коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия» и состоянию слуха учеников. Анализ результатов предполагает выявление соответствия содержания, воспроизведенного учеником, предъявленному тексту.

С целью обеспечения условий восприятия речи, приближенных к естественным, текст предъявляется слухо-зрительно, голосом разговорной громкости на оптимальном для каждого ученика расстоянии. Показателем оценки рецептивной составляющей текстовой компетентности выступает степень адекватности текста, воспроизведенного учеником, предъявляемому тексту.

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

1. Адекватное – полное соответствие предъявляемому тексту – 2 балла.

2. Ошибочное – 1 балл: восприятие части текста – правильное восприятие не менее трех предложений из текста независимо от их порядка; восприятие части предложения – пропуски слов в предложении при сохранении смысла; восприятие отдельных слов из предложения с нарушением общего контура – правильное восприятие 1–2 слов при нарушении количественного состава слов в предложении и нарушении его смысла; замены – замена любым предложением, не имеющим аналога в тексте или замена бессмысленными слогосочетаниями.

3. Отсутствие восприятия – полное отсутствие восприятия речевого материала – 0 баллов [Назарова, 2001].

Второе задание второй серии направлено на выявление состояния интерпретационно-смысловой составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности и организовано в форме ответов на вопросы. В содержание данного задания нами включены вопросы двух видов: на выявление умения отразить фактическую, предметную сторону текста; на выявление особенностей понимания основных смысловых отношений: временных, пространственных, причинно-следственных.

При возникновении затруднений допускается варьирование формулировок вопросов с целью выявления умения опираться на контекст, использовать догадку для достижения понимания смысла текста. Показателем оценки является выявленный уровень (глубина) понимания содержания: отсутствие понимания; понимание на уровне слов, предложений; понимание на уровне сложного синтаксического целого [Лурия, 2002].

Оценка понимания в баллах осуществляется с учетом уровня сложности вопросов. За каждый правильный ответ на вопрос, выясняющий понимание фактического материала, начисляется 1 балл. Как было отмечено выше, вопросы этого типа позволяют оценить степень понимания на уровнях слов или предложений. За ответ на вопрос, выясняющий понимание основных смысловых звеньев, начисляется 2 балла. Ответы учащихся на вопросы второго блока позволяют сделать заключение о понимании на уровне сложного синтаксического целого. Максимальное количество баллов по результатам выполнения этого задания – 12.

Это задание предусматривает репродуктивное воспроизведение текста и предполагает адекватное восприятие, наличие умения осуществлять анализ текстовой информации, который невозможен без понимания (как значения отдельных слов и предложений, так и связи между ними). Таким образом, задание позволяет оценить степень сформированности интерпретационно-смысловой и репродуктивной составляющих деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся.

Учащимся пятого класса предлагается пересказ текста. Репродуктивное воспроизведение учащимися IX класса осуществляется в виде изложения.

Показателями оценки репродуктивной составляющей выступают:

– цельность (смысловая адекватность): 0 баллов (низкий уровень) – отсутствие смысла связного высказывания; 1 балл – искажение смысла при воспроизведении; 2 балла – адекватное воспроизведение смысла воспринятого текста;

– связность текста (возможности программирования): 0 баллов – невозможность построения связного текста (отсутствие текста, либо наличие не связанных между собой предложений); 1 балл – тенденция к фрагментарности текста, пропуск отдельных смысловых звеньев); 2 балла – воспроизведение всех ключевых звеньев, наличие связанных между собой предложений;

– лексическое оформление: 0 баллов – неадекватное использование вербальных средств; 1 балл – выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие); 2 балла – адекватное использование вербальных средств.

– грамматическое оформление: 0 баллов – множественные аграмматизмы; 1 балл – единичные негрубые аграмматизмы; 2 балла – текст оформлен грамматически правильно [Воробьева, 2008].

Четвертое задание второй серии направлено на выявление состояния продуктивной составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха. Учащимся предлагалось составить рассказ с опорой на серию сюжетных картин. Оценка результатов выполнения задания осуществлялась с использованием показателей, используемых в третьем задании.

В содержание диагностики для учащихся IX класса включен клоуз-тест В. Тейлор – вид работы для оценки текстовой деятельности, в котором ученику надо восстановить (дописать) в готовом тексте пропущенные слова. Восстановление текста возможно при условии понимания учеником его общего смысла, а также наличия умения определить (восстановить или спрогнозировать) связи между событиями, персонажами.

Ученику предлагался текст с пропущенными словами, слова для справок (в тексте выше они подчеркнуты) и предъявлялась инструкция: «Прочитай внимательно и подумай, какие слова можно вставить. Запиши». Основным показателем при оценке качества выполнения клоуз-теста является смысловая адекватность.

Третья серия заданий направлена на выявление уровня сформированности социопрагматического компонента текстовой компе-

тентности. В исследованиях А.В. Хуторского подчеркивается необходимость переноса усвоенного компетентностного опыта в ситуации реальной практики, интеграции ранее усвоенных умений с новыми с учетом анализа собственного опыта (межличностного, учебного) и конкретной «социальной и культурной среды» [Хуторской, 2008, с. 120]. С этой целью нами используются ситуативные задачи, стимулирующие ребенка к самостоятельному продуцированию текстов на разные темы. Так, ученикам V класса предлагают составить рассказы на темы «Как я провел (-а) лето» и «Мой лучший друг», а ученикам IX класса – порассуждать на темы «Школьная форма: за или против» и «Мои планы на лето». Ключевыми показателями оценки выступают: перенос усвоенных текстовых умений в самостоятельную речевую практику в соответствии с конкретной ситуацией общения, цельность и связность самостоятельных рассказов детей.

Таким образом, представленная схема исследования всех компонентов структуры текстовой компетентности позволяет реализовать комплексную диагностику ее сформированности у учащихся с нарушением слуха.

#### **Библиографический список**

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи Москва : АСТ, 2006. 158 с.
2. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: нейролингвистические исследования. Москва : Академия, 2002. С. 10-76.
3. Назарова Л.П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся. Санкт-Петербург : Ленинградский государственный областной университет, 2001. 124 с.
4. Фетискин П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / П. Фетискин, В. Козлов, Г. Мануйлов. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. 488 с.
5. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сборник научных трудов. Тула : Тульский государственный педагогический университет, 2008. Вып. 1. С. 117-137.