

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

---

*На правах рукописи*

Полякова  
Надежда Петровна

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СЛЕПЫХ  
ПОДРОСТКОВ ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

13.00.03 – Коррекционная педагогика (тифлопедагогика)

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор пед. наук, профессор  
Назарова Н.М.

МОСКВА 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	11
1.1. Понятийный аппарат исследования .....	11
1.2. Формирование универсальных учебных действий у слепых обучающихся .....	19
1.3. Проблемы преподавания русского языка в школах для слепых и слабовидящих детей .....	30
ГЛАВА 2. СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	42
2.1. Организация исследования .....	42
2.2. Определение уровня сформированности универсальных учебных действий .....	47
2.3. Изучение состояния сформированности лингвистической компетенции .....	58
2.4. Реализация педагогических условий формирования лингвистической компетенции в образовательном процессе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для слепых и слабовидящих детей .....	73
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ У СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	78
3.1. Модель формирования лингвистической компетенции .....	78
3.2. Формирование лингвистической компетенции .....	86
3.3. Реализация педагогических условий .....	97
3.4. Выявление эффективности модели формирования лингвистической компетенции .....	103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	120
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	125
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	145
СПИСОК РИСУНКОВ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИИ .....	152
СПИСОК ТАБЛИЦ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИИ .....	153

## ВВЕДЕНИЕ

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

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

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

Поэтому в данных условиях обеспечивается совершенствование языковой и коммуникативной компетенций. Это достигается благодаря заложенному в концепции ФГОС НОО компетентностному принципу, который подразумевает раз-

витие у обучающихся определенных компетенций, а также способности и готовности к их применению. Особые возможности для формирования этих качеств создаются в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, который основывается на предъявлении учебного материала в познавательной и деятельностной формах.

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

Развитие у слепых подростков лингвистической компетенции осуществляется на базе освоенных ими УУД. Использование в этом процессе коммуникативно-деятельностного подхода способствует усвоению ими так же, как и зрячими теоретических сведений и учебно-языковых умений. Однако в контексте преподавания слепым обучающимся русского языка этот подход также не рассматривался. В то же время, очевидно, что восполнение чувственного опыта и развитие слухового восприятия речи, которые достигаются при реализации компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов, ведут к обретению базы, необходимой для овладения языковыми компетенциями. Соответственно, у слепых на лингвистическом материале развиваются компенсаторные действия, предполагающие целенаправленное привлечение сохранных анализаторов в учебной деятельности. Что не противоречит специальной методике русского языка (А. А. Алмазова, В. В. Воронкова, К. В. Комаров и др.), отмечающей значимость языка в коррекционно-развивающей деятельности.

Актуальность данного исследования также обусловлена наличием некоторых противоречий: между значимостью усвоения слепыми обучающимися УУД и

не изученностью этого вопроса; между потребностью применения коммуникативно-деятельностного подхода в обучении слепых русскому языку и не разработанностью этого метода; между осознанием необходимости формирования у слепых лингвистической компетенции при изучении русского языка и отсутствием программно-методического обеспечения этого процесса. Указанные противоречия неизбежно выдвигают вопрос о том, какими должны быть педагогические условия, способствующие формированию лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка.

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

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

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

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

**В задачи исследования** входят:

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

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

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

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

5. Экспериментальная проверка эффективности предложенной модели.

**Теоретико-методологическую базу исследования составляют:**

1. Научные положения, служащие основой становления и совершенствования УУД (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Л. Г. Петерсон, И. В. Петрова, Н. Г. Салмина и др.).

2. Теоретические положения, связанные с развитием процессов самообучения; с совершенствованием познавательной и практической деятельности и мыслительных операций – анализа, сравнения, классификации, обобщения; с конкретно-понятийным мышлением – наглядно-действенным, наглядно-образным; со структурными компонентами воли – мотивацией, произвольным оперированием представлениями, самоконтролем (Е. В. Артюкевич, И. П. Волков, Т. Н. Головина, Л. П. Григорьева, В. П. Гудонис, В. З. Денискина, В. П. Ермаков, М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. С. Костючек, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, В. А. Лони́на, И. Н. Миненкова, Л. И. Морга́йлик, И. С. Моргу́лис, Т. П. Назарова, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, А. В. Политова, С. А. Покутнева, А. Ф. Самойлов, Е. П. Синева, Л. И. Солнцева, С. В. Сташевский, Б. К. Тупоногов, Е. М. Украинская, Л. В. Фомичева, Б. Г. Шеремет и др.).

3. Идеи, отражающие роль компенсации отклонений (речи, мышления) в обучении слепых русскому языку (М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, Н. С. Костючек, Л. И. Морга́йлик, В. А. Мыльников, И. П. Чигринова и др.).

4. Положения, раскрывающие влияние использования коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов на формирование лингвистической компетенции (Е. Д. Божович, И. Л. Бим, Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Т. А. Долинина, Г. В. Клименко, В. Г. Костомаров, Л. В. Черепанова, Н. М. Шанский, В. Д. Янченко и др.).

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

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

ского и эмпирического исследований; подведены итоги опытно-экспериментальной работы; выявлена эффективность предложенной модели.

**Научная новизна исследования** состоит в:

- представленной типологии познавательных и регулятивных УУД и умений, лингвистическая концепция которых проверялась и апробировалась в практической работе со слепыми обучающимися;

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

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

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

**Теоретическая значимость исследования** заключается в:

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

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

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

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



**Практическая значимость исследования** состоит в:

- предложенной типологии познавательных, регулятивных действий и умений, основанной на ней модели становления лингвистической компетенции, реализуемой благодаря развивающему и стимулирующему подходам при обучении;
- методических рекомендациях, позволяющих строить образовательный процесс с учётом требований ФГОС НОО и реальных особенностей этих обучающихся, предусматривающих становление лингвистической компетенции;
- выявлении сведений, расширяющих представления о своеобразии развития слепых подростков и об организации их образовательного процесса, которые важны при подготовке тифлопедагогов и повышении их квалификации.

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

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

**Апробация и внедрение результатов** диссертационного исследования. Результаты исследования рассматривались на заседаниях кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ, были внедрены в образовательный процесс Чебоксарской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната МО и МП ЧР, обсуждались на курсах повышения квалифи-

кации специальных педагогов, а также специалистов недефектологических направлений Чувашского республиканского института образования МО и МП ЧР.

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

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

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

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

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

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

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

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

### 1.1. Понятийный аппарат исследования

Тема исследования – процесс формирования лингвистической компетенции у слепых обучающихся в процессе изучения русского родного языка. Для выявления и оценки сущностных характеристик этого процесса требовалось уточнение используемого понятийного аппарата.

Впервые эта компетенция была выделена в самостоятельную область знания, представлена содержательно и определена в качестве одной из целей обучения русскому языку как базовый компонент образования в средней школе в конце XX в. Н. М. Шанским и В. И. Капинос. Ее содержательные основы были изложены ещё в XIX в. в трудах многих отечественных учёных (А. Д. Алфёрова, Ф. И. Буслаева, В. И. Водовозова, В. А. Добромыслова, В. А. Малаховского, Н. С. Позднякова, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, Ф. Ф. Фортунатова, В. И. Чернышева, А. А. Шахматова и др., см. [63]). Этими исследователями было уточнено понятие «лингвистическая компетенция», определены элементы, входящие в его состав, выделены методы и приемы, обеспечивающие её становление, указаны направления, в рамках которых должен проходить процесс её формирования.

На всех этапах развития методики обучения русскому (родному) языку проблема формирования лингвистической компетенции интерпретировалась с позиций, которые обоснованно отводились ей в отечественной образовательной системе. Русский язык рассматривался в качестве основы как специального (языкового), так и общего (интеллектуального) развития личности (С. О. Карцевский, С. И. Львова, Н. С. Поздняков, И. Р. Палей, А. В. Текучев, Л. А. Тростенцова, Д. Н. Ушаков, Н. М. Шанский и др.). Он был признан главным средством духовно-нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения

(М. Т. Баранов, Ф. И. Буслаев, Е. А. Быстрова, В. И. Водовозов, А. И. Власенков, А. Д. Дейкина, В. А. Добромислов, В. И. Капинос, М. Р. Львов, С. И. Львова, М. М. Разумовская, К. Д. Ушинский и др.). При этом обучение родному языку, как правило, строилось в аспекте патриотического воспитания (М. Т. Баранов, В. А. Белькова, Ю. И. Равенский, Т. И. Чижова и др.).

И сегодня изучению значения лингвистической компетенции в методике преподавания русского (родного) языка уделяется большое внимание в работах многих ученых (Е. Д. Божович, И. Л. Бим, Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, Т. А. Долининой, Г. В. Клименко, В. Г. Костомарова, Л. В. Черепановой, Н. М. Шанского, В. Д. Янченко и др.). Тем не менее, даже сам термин «лингвистическая компетенция» в современной методике русского (родного) языка трактуется неоднозначно и нередко употребляется как синоним термина «языковая компетенция». Понятие «языковая компетенция» было предложено Н. Хомским. Автор вносил в его понимание способность осознавать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [198].

В тех случаях, когда речь идёт об изучении русского языка как иностранного, лингвистическая и языковая компетенции выступают синонимами, т.е. первая трактуется как система сведений об изучаемом языке по различным его уровням – фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом. Полноценное овладение ею достигается, когда обучающийся осваивает представления о структуре изучаемого языка и может пользоваться ими на практике. Сформированность компетенции зависит как от качества владения изучаемым языком, так и от того, насколько хорошо обучающийся знает собственный родной язык.

Когда же русский язык изучается как родной, возникает необходимость в разграничении указанных двух компетенций. Умение пользоваться родным языком у детей складывается практически в старшем дошкольном возрасте. Под этим свойством, по мнению Ю. Д. Апресяна, подразумевается способность выражать заданный смысл различными способами; извлекать смысл из сказанного; отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных [24].

В процессе овладения школьным курсом русского языка языковая компетенция совершенствуется. В рамках образовательного процесса вводятся новые пласты лексики, пополняется фразеологический запас, усложняется грамматический строй речи (происходит усвоение морфологических норм, правил согласования, управления и построение предложений разных видов); речь школьников обогащается синонимическими формами и конструкциями. В результате развивается языковая компетенция – способность адекватно употреблять слова, видоизменять их формы, создавать синтаксические конструкции в соответствии с нормами литературного языка, прибегать к синонимическим средствам. На этой основе происходит овладение богатством родного языка, расширяются возможности речевой деятельности обучающихся.

Формирование лингвистической компетенции предполагает создание специальных условий, способствующих освоению действий, свидетельствующих о знании системы языка и её структурных особенностях.

В понятие «лингвистическая компетенция» Н. М. Шанский и В. И. Капинос включают комплекс представлений о том, как устроен язык, что и как в нём изменяется, какие ортологические аспекты наиболее важны для его функционирования, а также знание элементарной истории русского языка, сведений о его роли в жизни общества, – т.е. обширный круг вопросов, на которых воспитывается устойчивый интерес к предмету, чувство уважения и любви к родному языку [204].

В. Д. Янченко рассматривает лингвистическую компетенцию как совокупность знаний о науке «Русский язык», её методах, этапах развития, о выдающихся ученых, оставивших заметный след в её изучении [207]. М. Т. Баранов под лингвистическим мировоззрением (лингвистической компетенцией) понимает систему взглядов на окружающий мир, в том числе и на язык как на объективную часть этого мира [102].

По мнению Е. А. Быстровой, лингвистическая компетенция отражает результаты осмысления приобретённого обучающимися речевого опыта. Это подразумевает знание основ науки «Русский язык», сведений о нём как о знаковой си-

стеме и общественном явлении. Полноценное владение такой компетенцией предполагает усвоение комплекса базовых понятий, единиц и категорий языка (фонем, графем, морфем, словосочетаний, предложений, их членов, лексических и грамматических языковых единиц и т.п.); знание о происходящих в языке изменениях; элементарных сведений о методах лингвистического анализа [26; 27; 28].

Е. А. Быстрова и Н. Т. Баранов выделяют в лингвистической компетенции три группы умений и навыков. В первую очередь они отмечают опознавательные умения, направленные на развитие способности опознавать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи и т.д., т.е. отличать одно языковое явление от другого. Вторую группу составляют классификационные умения, благодаря которым обучающиеся приобретают способность систематизировать языковые явления. К третьей группе они относят аналитические умения, позволяющие проводить многоплановый анализ – фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический [14; 15; 26].

Л. В. Черепанова считает, что в основе лингвистической компетенции лежат: представления о русском языке как общественном явлении и развивающейся системе, включающие необходимые сведения о русистике; лингвистические понятия и базирующиеся на их основе знания о системе языка; учебно-языковые умения, навыки и способы познавательной деятельности, связанные с опознаванием языкового материала, их анализом и классификацией; метаумения, метазнания; рефлексивные знания и умения [202].

Е. Д. Божович в содержание изучаемой компетенции включает теоретические предпосылки, способствующие овладению способностью и готовностью к самостоятельной учебно-познавательной деятельности на вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях [23].

Сформированность лингвистической компетенции – обязательное требование современной методики обучения русскому (родному) языку, что отражено в ФГОС основного общего образования [142]. В этом документе указано, что ключевая задача школы и научной методики состоит в том, чтобы каждый обучающийся мог использовать собственные языковые умения в качестве максимально

гибкого, совершенного средства интеллектуального развития. На основе родного языка происходит становление познавательной деятельности, именно он является формой мышления и средством его развития. Более того, без хорошо развитого речевого навыка, без умения выражать свои мысли, быстро и правильно воспринимать мысли чужие, невозможно учиться в современной школе и стать полноценным членом общества [108]. Особое значение это положение приобретает при обучении русскому языку слепых школьников, в связи с тем, что языку отводится главенствующее значение в компенсации глубоких нарушений зрения.

В тифлопедагогике установлено, что глубокое нарушение зрения вносит серьёзные коррективы в успешность взаимодействия ребёнка с окружающим миром, отражается на качестве усвоенного языкового материала, оказывает специфическое влияние на социализацию детей [50; 95; 97; 116; 175]. Понимание сущности языка, его функций, структуры и путей развития имеет важное значение для становления личности каждого ребёнка, поскольку язык – необходимое условие мышления, определяющее особенности существования человека в общественной среде и его развитие.

Представленные выше суждения стали предпосылкой для того, чтобы выявить содержательную основу понятия «лингвистическая компетенция». Мы подразделяем рассмотренные суждения на собственно лингвистические и надпредметные умения, необходимые для овладения языковым материалом. Такой подход к трактовке понятия соотносится с требованиями ФГОС и задачами нашего исследования; компенсаторно-развивающая функция изучаемой компетенции согласуется с идеями тифлопедагогике. Таким образом:

- лингвистическая компетенция – это знание основ науки «Русский язык», его уровнях (фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом) и базовых понятиях; освоение учебно-языковых умений (опознавательных, классификационных, аналитических) и их практическое применение; владение представлениями об устройстве, развитии и функционировании языка, элементарными сведениями о лингвистике, её методах, этапах становления, о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении родного языка;

- в структуру этой компетенции входят метазнания (о знаниях, приёмах и средствах восприятия и смысловой переработки информации) и метаумения (общепредметные навыки и действия);
- в её содержательную основу включены рефлексивные умения и знания (о приёмах рефлексии, корректировке собственной учебно-познавательной деятельности);
- лингвистическая компетенция развивается и совершенствуется на основе овладения речевым опытом, приобретаемым с опорой на все сохранные анализаторы, она способствует активизации познавательной деятельности слепого школьника, служит развитию его личности.

Освоение УУД обеспечивает детей умением учиться, способностями к саморазвитию и самосовершенствованию. На их основе формируются основополагающие компетенции. Следовательно, развитие лингвистической компетенции у слепых обучающихся должно строиться с опорой на приобретенные УУД.

По мнению А. В. Федотовой, УУД представляют собой обобщенные действия, открывающие перед обучающимися широкие возможности ориентации как в различных предметных областях, так и в построении самой учебной деятельности, включая осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [10]. О. А. Карабанова определяет УУД как обобщенные умения и навыки, обеспечивающие обучающимся разностороннюю ориентацию в разных предметных областях познания и мотивацию к обучению. По её мнению [68; 69], УУД:

- служат обучающимся основой для возможности самостоятельно ставить учебные цели, искать и находить необходимые для их решения средства, контролировать и оценивать собственную учебную деятельность и ее результаты;

- создают условия для развития личности и ее самореализации на основе умения учиться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками. Во взрослой жизни умение учиться обеспечивает личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность;



- способствуют успешному усвоению знаний, умений и навыков, формированию реальной картины мира, овладению компетенциями во многих областях познания.

А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская и И. А. Володарская подходят к трактовке понятия «универсальные учебные действия» как в широком значении, так и в более узком (собственно психологическом). В первом случае, они признают эти умения совокупностью способов, содействующих саморазвитию и самосовершенствованию субъекта путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Во втором – они видят в них совокупность действий (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих обучающимся умение самостоятельного усвоения новых знаний и навыков, включая организацию этого процесса [11].

Для нас и для поставленных в исследовании целей наиболее приемлемо понимание, предложенное А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской и И. А. Володарской. Однако специфика изучаемого контингента, задачи, поставленные в исследовании, а также необходимость соответствия требованиям ФГОС НОО вызывают необходимость некоторого его переосмысления. Главным образом оно состоит в добавлении к указанным характеристикам УУД того, что слепые дети и подростки достигают их освоения только при максимальном использовании сохранных сенсорных возможностей.

Психологи (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова и др.) выделяют в комплексе УУД личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные составляющие, а ФГОС НОО требует их переосмысления в соответствии с решаемыми задачами [12; 141].

Овладение *личностными УУД* делает процесс обучения осмысленным; обеспечивает понимание значимости решаемых учебных задач; поддерживает потребность в сенсорно-перцептивной деятельности, ориентирует на постановку адекватных учебных задач, мобилизует чувственное познание. Они способствуют осознанию и принятию жизненных ценностей и смыслов; помогают сориентироваться в нравственных нормах, правилах и оценках, обретать собственные жиз-

ненные позиции в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего; формируют установку на здоровый образ жизни (в том числе и на охрану действующих анализаторов – остаточного зрения, слуха, кожной чувствительности и др.).

К *регулятивным УУД* относятся действия, которые обеспечивают возможность управлять познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции выполняемых процессов и оценки успешности результатов. Они способствуют формированию навыков адекватного использования сохранных анализаторов для нахождения и реализации компенсаторных способов деятельности; овладения умением целенаправленно запрашивать и принимать нужную практическую помощь, пользоваться алгоритмизацией действий как основой для компенсации.

*Познавательные УУД* объединяют совокупность действий, направленных на исследование, поиск и отбор необходимой информации, и её структурирование во всех доступных для незрячего формах; на моделирование изучаемого материала; содействие навыкам построения речевых высказываний различного характера, предупреждение вербализма; на осмысленное чтение разного рода учебной и научной литературы; ориентировку в способах решения задач; на установление связей между чувственным и логическим и нахождение компенсаторных способов познавательной деятельности.

*Коммуникативные УУД* подразумевают способность слушать, слышать и понимать партнеров; согласованно планировать и выполнять совместную деятельность; договариваться и распределять роли; взаимно контролировать действия друг друга; вести диалоги и дискуссии; правильно и убедительно выразить свои мысли; уважать всех участников образовательного процесса и эффективно сотрудничать с ними; оказывать помощь друг другу; адекватно использовать компенсаторные способы и остаточное зрение для реализации различных коммуникативных задач; целесообразно применять невербальные средства общения, соответствующие ситуациям.

Формирование у слепых подростков лингвистической компетенции в процессе изучения русского языка происходит эффективно только при соблюдении определённых педагогических условий.

Современная наука вкладывает в понятие «педагогические условия» внешние обстоятельства, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса и интенционально предполагающие возможность проявления ожидаемых педагогических закономерностей, но не гарантирующее определенных результатов (Н.М. Борытко, Н. Ю. Посталюк) [127; 139].

Многие методисты (А. С. Белкин, Л. П. Качалова, Е. В. Коротаева, Н. М. Яковлева и др.) рассматривают педагогические условия как значимый фактор, от качества и направленности которого зависит успешная реализация учебно-воспитательного процесса, как комфортную среду, или совокупность мер, обеспечивающих достижение успеха [17; 71].

С учетом проблематики и специфики нашего исследования под педагогическими условиями мы понимаем сознательно созданные обстоятельства, комплекс необходимых факторов и мер, оказывающих существенное влияние на формирование лингвистической компетенции.

## **1.2. Формирование универсальных учебных действий у слепых обучающихся**

С 1 сентября 2016 г. вступил в действие ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. В связи с неоднородностью состава обучающихся данной категории и разнохарактерностью их образовательных потребностей в нем предусмотрена адресная направленность образования. Именно поэтому стандарт предоставляет возможность разработки четырех вариантов (1, 2, 3, 4-го) АООП НОО.

Вариант 1-й предназначен для обучения слепых детей, достигших к моменту поступления в школу достаточного уровня общего развития и обладающих необходимыми компенсаторными возможностями. Он ориентирован на получение к

завершению образования в те же сроки (четыре года) итоговых достижений, соответствующих достижениям обучающихся массовых школ.

Вариант 2-й предусматривает обучение слепых детей, не достигших уровня общего развития, нужного для поступления в школу, и не владеющих сформированными компенсаторными способами учебной деятельности (элементарными навыками самообслуживания, ориентировки в собственном теле, общением, контролем над своим поведением). Однако, при обследовании у этих школьников обнаруживаются обнадеживающие потенциальные возможности, позволяющие надеяться, что в пролонгированные календарные сроки (пять лет), т.е. к моменту завершения начального обучения, их итоговые достижения могут быть сопоставимы с результатами обучающихся массовых школ.

Вариант 3-й предоставляет возможность получения образования в течение пяти лет слепым детям с интеллектуальной недостаточностью. Но к моменту его завершения их итоговые достижения всё же не будут сопоставимы с уровнем образования обучающихся массовых школ.

Вариант 4-й рассчитан на обучение слепых детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Он также реализуется в пятилетний срок. В этом варианте программы учитываются особые образовательные потребности (ООП) и индивидуальные возможности этих обучающихся.

Сообразуясь с приведенными сведениями, можно заключить, что для проводимого исследования представляет интерес обучение по второму варианту АООП НОО. В нём предусмотрено целенаправленное формирование УУД и ключевых компетенций, а также преемственность образования на всех его уровнях.

В современных исследованиях, проводимых тифлопедагогами и тифлопсихологами, в недостаточной степени изучено своеобразие коммуникативной, познавательной, личностной и регулятивной сфер слепых детей. В связи с этим возникает настоятельная необходимость в разработке модели формирования УУД, что послужит для обучающихся основой для овладения умением учиться, создаст возможности для более свободной ориентации в учебных предметах; будет содействовать успешности учебной деятельности, освоению всех её компонентов, раз-

виту познавательных и учебных мотивов. Тем не менее, важно учитывать, что у обучающихся рассматриваемой категории становление указанных навыков характеризуется значительной спецификой.

На начальном этапе учебная деятельность преимущественно протекает в игровой форме, имеющей дидактический характер. Это связано с тем, что слепые усваивают новый учебный материал небольшими блоками [136]. Его закрепление достигается в практической работе при выполнении соответствующих упражнений. Кроме того, процесс усвоения незнакомого материала требует пошагового, индивидуального контроля, постоянного и последовательного выявления возникающих у детей затруднений. Результатом такой кропотливой работы становится овладение учебной мотивацией. Основным мотивом, побуждающим слепых детей к активной деятельности, является непосредственный интерес к содержанию и формам обучения. Понимание поставленной цели, её соотношение со средствами достижения (операциями, действиями, знаниями) приобретают мотивированную направленность лишь на уровне, обеспечивающем интеллектуальную самостоятельность.

Заметим, что в подростковом возрасте нарушенное зрение прямого негативного влияния на формирование мотивов учебной деятельности не оказывает. Несмотря на это, эмоциональные переживания, связанные с дефектом, с неясностью целей и роли разнообразных форм деятельности вызывают ситуативность поведения детей, обуславливают различия в интенсивности их деятельности, а также зависимость их активности и самостоятельности от условий организации учебного процесса и управления им. Для обучающихся характерны как социально-значимые процессуальные мотивы (понимание общественного смысла деятельности, познавательные интересы), так и совсем неясные, слабо проявляющиеся мотивы (безразличие к оценке своего труда и поведения, нежелание выполнять трудовые поручения и т.п.) [149].

Существенное влияние на учебную мотивацию детей оказывает оценка учителем выполняемых ими действий. Такие оценки, как правило, становятся важным внешним средством, побуждающим интерес к учебе и способствующим воз-

никновению внутреннего стимула. Е. Г. Речицкая обнаружила, что средняя и низкая успеваемости неизбежно сказываются на самооценке школьников: обычно слабоуспевающие обучающиеся оценивают свои возможности выше, чем учителя [152]. Подобные расхождения в суждениях могут негативным образом повлиять на состояние детей: порой это приводит к замкнутости, уходу в себя, поиску нового окружения, способного оценить человека «по достоинству».

Учебную деятельность слепых, особенно в начальные периоды, характеризует замедленный темп. Контроль за протеканием и результативностью деятельности происходит на основе осязания или осязания вкупе с остаточным зрением, но автоматизм движений осязающей руки достигается не так уж быстро. В подростковом возрасте на темп этих действий оказывает большое влияние несформированность навыков письма и чтения по системе Брайля.

У слепых обучающихся переход обучения в фазу самостоятельной деятельности осложняется рядом факторов. Им свойственна меньшая активность в познании окружающего мира. Из-за отсутствия зрительного подражания и контроля за выполняемыми действиями, из-за проблем в создании системы обратных связей осложняются овладение навыками учебной деятельности и становление дифференцированных представлений. Для их освоения тотально слепым школьникам требуется большее число показов с использованием приема сопряженных действий («рука в руку») и корректировок их действий, чем, например, слепым, обладающим остаточным зрением, и тем более зрячим обучающимся. В результате задерживается развитие приёмов самоконтроля, замедляется весь процесс самообучения [145].

При произвольном построении познавательной деятельности обучающиеся из-за нарушенного зрения часто неверно определяют свои возможности, либо завышая, либо занижая их. Неверная постановка целей ведёт к неправильному планированию действий, ошибкам в определении их временных и качественных характеристик, предвидении реальных результатов и возможностей их усвоения. В упомянутом исследовании Е. Г. Речицкой подчёркивается особая значимость для детей с сенсорными нарушениями умения планировать и контролировать свою

деятельность, осознавать ожидаемые результаты. Такая подготовительная работа приводит к тому, что деятельность детей становится более осознанной, целенаправленной и самостоятельной [152].

Однако большинство слепых школьников не умеют точно следовать инструкции, пользоваться планом. При необходимости выполнения исследовательской работы они редко проявляют познавательную активность и чаще всего ориентируются на инициативу, исходящую от педагога. Именно поэтому интерес к изучению подобных проблем у них весьма быстро исчерпывается.

На качество познавательной деятельности заметное влияние оказывает уровень сформированности у школьников чувственного опыта. Его ограниченность, слабое развитие навыков практической деятельности осложняют выполнение мыслительных операций (возникают трудности в анализе объектов, в выделении их изображений и пространственных отношений, а также существенных и второстепенных признаков). Из-за отсутствия полного, точного и разностороннего анализа при фрагментарном, свернутом синтезе обнаруживаются затруднения в осуществлении сравнений. Обучающиеся устанавливают сходство или различие объектов на основе либо чересчур общих, либо незначительных признаков. При выполнении классификации они ориентируются лишь на внешние, общие признаки, не отражающие принадлежности предметов к классу (теряется принцип классификации и происходит переход на ситуационные или функциональные связи). Из-за недоразвития элементарных уровней мыслительной деятельности (наглядно-действенного, наглядно-образного) своеобразно протекает и конкретно-понятийное мышление. Это становится причиной возникновения трудностей при решении математических задач, что обусловлено зауженной наглядно-действенной основой мышления при близком к нормальному речевом развитии, т.е. формализованным мышлением [51; 98; 99; 112].

В процессе моделирования школьники не умеют выделять главные признаки объектов, часто замещая их внешними характеристиками. Их затрудняет установление соответствий между объектом и условным знаком, его обозначающим.

Они практически не владеют кодированием информации в рисунках или схемах [136].

Глубокое нарушение зрения замедляет поиск и выделение необходимой информации: методами информационного поиска слепые школьники овладевают много позже зрячих, поэтому им сложно пользоваться такими методами, в том числе с помощью компьютерных средств. В этом отношении арсенал возможностей, которыми владеет слепой школьник, весьма невелик: он сводится к активному слушанию и к работе с брайлевской литературой.

При аудиальном предъявлении информации обучающиеся воспринимают речевые сообщения неполно, фрагментарно. Они не умеют предвосхищать смысл высказываний; в процессе слушания достигается лишь неспецифическое узнавание того, о чём говорится. При передаче воспринятого материала они крайне неточно пользуются неязыковыми средствами, подтверждающими понимание услышанного. Им свойственно формальное употребление реплик и слов, усвоенных на вербальной основе, нередко встречаются эхолалии. Не умея вычленять в услышанном основные положения и ключевые мысли, обучающиеся фиксируют своё внимание на несущественных элементах.

Трудности в работе с печатным текстом происходят из-за того, что обучающиеся не владеют умением вероятностного прогнозирования событий. Нередко они отвечают невпопад, наугад, высказывая мысли, логически не связанные с задаваемым вопросом; ответы на вопросы подменяют попытками (чаще неудачными) пересказа содержания. Некоторым ученикам присуще активное использование собственных рассуждений, не относящихся к обсуждаемому вопросу. Многие затрудняются в привлечении уже имеющегося у них личного опыта установления логических или хронологических связей между событиями и фактами [136].

Бедность понятийного аппарата и несформированность чувственного опыта серьёзно осложняют возможности осознанного и произвольного построения речевых высказываний в устной и письменной формах, а также понимание и адекватную оценку языка средств массовой информации.



Учебная деятельность слепых школьников почти целиком базируется на процессе коммуникации, который осуществляется как между детьми и педагогом, так и между самими детьми.

В коммуникативном поведении слепых обучающихся имеются отклонения от общепризнанных норм и правил: отсутствия умений правильно общаться с людьми, неспособность понимать и принимать позиции собеседников, склонность к монологичности и многоречивости. Это объясняется ограниченным опытом общения и неуверенностью в ценности своей личности, ожиданием подтверждения (часто невыполнимым) этой ценности от окружающих. Конечно, всё это обусловлено глубоким нарушением зрения, отрицательно влияющим на сам процесс коммуникации и на его результаты [116; 117].

В то же время межличностное взаимодействие самым действенным образом влияет на результативность учебной деятельности. Довольно часто в условиях смешанного коллектива слепые дети в таких отношениях становятся аутсайдерами. Обучающиеся испытывают трудности в процессе самоопределения – личностном, профессиональном, жизненном, – в осмыслении результатов обучения и того, к чему устремлена учебная деятельность, ради чего она осуществляется.

В связи с этим становится очевидным, что в процессе освоения УУД может быть достигнута коррекция регулятивной, познавательной, личностной и коммуникативной сфер слепых школьников.

Базовой основой формирования УУД является коммуникативно-деятельностный подход, согласно которому новые знания даются детям не в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной исследовательской деятельности [11; 12; 38; 45; 68; 69; 93]. По мнению Е. Г. Речицкой [152], этот подход применительно к системе специального образования следует рассматривать как средство создания адаптивной образовательной среды.

Из сказанного можно заключить, что УУД у слепых обучающихся должны формироваться как в процессе обучения на основе получаемых ими конкретных предметных знаний и навыков в рамках курсов коррекционно-развивающих областей, способствующих освоению навыков сенсорно-перцептивной деятельности и

компенсаторных умений, а также при сознательном и активном приобретении ими нового социального опыта.

Значит, реализуемая деятельность должна руководствоваться тремя ключевыми взаимодополняющими положениями:

1. Целью образовательного и коррекционно-развивающего процессов является формирование УУД, что отражено в их содержании и организации;

2. Овладение УУД достигается в контексте усвоения различных предметных дисциплин и курсов коррекционно-развивающих областей;

3. Характер и качество приобретенных УУД отражается на эффективности образовательного и коррекционно-развивающего процессов, в частности на усвоении знаний, умений и компенсаторных действий, на становлении мировоззрения и формировании ключевых компетенций обучающихся, в том числе социальной и личностной.

Очевидно, что требуется пересмотр перечня задач, решаемых в рамках образовательного процесса, основанного на указаниях, содержащихся в ФГОС НОО и связанных с результатами освоения обучающимися АООП НОО. При таком пересмотре должны быть учтены следующие направления реализации образовательного процесса:

1. Освоение слепыми обучающимися межпредметных понятий и УУД (личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных) должно происходить в доступной для них форме и степени; необходимо их постоянное и последовательное применение в учебной, познавательной, коррекционно-развивающей и социальной практике, в самостоятельном планировании и осуществлении учебной деятельности, а также при сотрудничестве с педагогами и сверстниками – все эти положения должны быть отражены в построении индивидуальной образовательной траектории.

2. В ходе изучения учебного предмета обучающиеся должны овладевать адекватными умениями, специфическими для данной предметной области; видами деятельности, направленными на получение новых знаний в этой области, их преобразованием и применением в учебных, учебно-проектных и социально-

проектных ситуациях с опорой на сохраненные анализаторы. При этом у них складывается новый тип мышления, формируются научные представления о ключевых положениях, типах и видах отношений; они осваивают научную терминологию, а также методы и приемы исследовательской деятельности.

Это предполагает необходимость формирования УУД при изучении русского языка и на их основе становление ключевых компетенций – языковой, лингвистической, коммуникативной.

В содержательном плане лингвистическая компетенция подразделяется на собственно языковедческие знания, метазнания, метаумения, а также рефлексивные знания и умения.

Л. В. Черепанова определяет метазнания как знания о знаниях, о приёмах и средствах восприятия и смысловой переработки информации. В метаумениях она видит способность понимать:

- сходство и различие научных взглядов, разных точек зрения лингвистов на проблемы в области изучаемого явления;
- необходимость изменения содержания и структуры деятельности в зависимости от целей поставленных и решаемых задач;
- характер учебной задачи, смысл алгоритма действий;
- важность оценки качества и полноты выполненного задания на основе сопоставления с образцом (алгоритмом, инструкцией);
- основываясь на фактах, ложность или истинность утверждений;
- причины затруднений, влияющих на выполнение учебных действий, на решение учебной задачи;
- значение стремления к самомотивации при изучении языковых понятий и фактов;
- необходимость выявления содержащихся в понятиях признаков, важных для осуществления с ними различных операций;
- степень соответствия созданного определения, или понятия заданным требованиям;

- необходимость действий по опознанию, анализу, группировке языковых фактов и понятий;
- смысл операций по ограничению, обобщению, делению, классификации языковых фактов и понятий;
- сущность и последовательность операций при сравнении понятий, при подведении под понятие языковой единицы и выведении из него следствия.

Рефлексивные знания Л. В. Черепанова истолковывает как представления о приёмах рефлексии, корректировки собственной учебно-познавательной деятельности. Также ею выделяются рефлексивные умения, влияющие на самообучение [202].

Следует заметить, что обсуждаемые структурные элементы содержат в себе умения, которые, как правило, относятся к регулятивным и познавательным действиям. Это становится ясно при систематизации представленных групп УУД по составляющим их единицам. В блок регулятивных и познавательных УУД входят действия, обеспечивающие обучающихся возможностью управления собственной познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоенного; исследования, поиск и отбор необходимой информации, её структурирование; моделирование изучаемого содержания; построение различного характера речевых высказываний; осмысленное чтение разного рода учебной и научной литературы; умелое применение логических действий и операций; ориентировка в способах решения задач.

При формировании познавательных и регулятивных действий происходит освоение обучающимися метаумений, метазнаний, а также рефлексивных умений и знаний, что, в свою очередь, способствует синтезу лингвистического и когнитивного развития школьников. Это также обеспечивает включение в структуру лингвистической компетенции предметных и общепредметных знаний, учебно-языковых умений, навыков, способов деятельности и регуляторных составляющих – рефлексии, самоанализа, самооценки и самокоррекции деятельности, подразумевающих управление школьниками собственной учебно-познавательной де-

тельностью. На такой базе становится возможным целенаправленное и поэтапное овладение лингвистическими и общепредметными знаниями, умениями и способами познавательной деятельности.

Всё сказанное позволяет заключить, что познавательные и регулятивные действия имеют ключевое значение в процессе становления лингвистической компетенции. Большая часть разделов и тем курса «Русский язык», содержит материалы, требующие опоры на элементы, входящие в состав перечисленных действий. Сюда относятся и работа со справочной литературой (поиск, отбор и структурирование нужной информации), и самостоятельная учебная деятельность, предусматривающая постановку, принятие учебной задачи и выбор наиболее адекватного и соответствующего ситуации способа её решения; и различные операции со средствами языка, базирующиеся на логических действиях (анализе, синтезе, сравнении, классификации); и формулирование выводов, обобщений в словесной, схематичной или модельной формах. И в то же время осознание обучающимися сущности выполняемых действий и последовательности необходимых операций подразумевает сформированность учебно-предметной деятельности и навыков самоконтроля.

В представленной совокупности умений отражены многие компоненты лингвистической компетенции, и именно на их базе ведётся усвоение знаний о самой науке «Русский язык», её разделах, ключевых понятиях, о методах и этапах развития, о выдающихся ученых, сделавших открытия в развитии родного языка.

Формирование познавательных и регулятивных действий не может и не должно исключать работу по дальнейшему развитию личностных и коммуникативных действий.

Личностные действия в структуре проводимого исследования выступают в качестве фактора, обеспечивающего личностно-смысловое развитие индивида (обретение важнейших мотивов и ценностных ориентиров). Коммуникативные действия становятся орудием, позволяющим слепым детям проявлять интеллектуальные, познавательные, творческие способности при общении со сверстниками и учителями.

Обозначив специфику, характеризующую учебную деятельность слепых школьников, и значение познавательных и регулятивных действий в формировании компонентов лингвистической компетенции, мы можем выделить входящие в их состав умения, доступные для слепых подростков. К ним относятся:

- смыслообразование, установление связи между содержанием учебных предметов и познавательными интересами обучающихся (учебно-познавательные интересы);
- регулятивные действия контроля (внимание, самоконтроль);
- знаково-символические умения, позволяющие преобразовывать знаки и символы в предметный план (различать предметную и речевую действительность).

Таким образом, изучение особенностей освоения слепыми обучающимися УУД позволяет обозначить маршрут их формирования. Он базируется на установках ФГОС НОО; предусматривает преодоление отклонений в коммуникативной, регулятивной, познавательной и личностной сферах и направлен на реализацию важных взаимодополняющих задач – овладения УУД как целью и содержанием образовательного и коррекционно-развивающего процессов, что может быть достигнуто на основе изучения всех предметных дисциплин и курсов коррекционно-развивающих областей, и становится действенным фактором, способствующим эффективности образования и коррекционной деятельности обучающихся.

### **1.3. Проблемы преподавания русского языка в школах для слепых и слабовидящих детей**

На сегодняшний день главной задачей изучения русского языка как учебной дисциплины является раскрытие перед обучающимися языковых знаний, и через их постижение создание в их представлении реальной картины мира.

Реализацию этих целей должны обеспечивать и само содержание курса данного предмета (проект примерной программы по русскому языку для V – IX классов), и общая направленность образовательного процесса на достижение метапредметных и предметных задач обучения, построенного на принципах компе-

тентностного подхода, предусматривающего развитие у обучающихся коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций.

В проекте упомянутой программы отмечено, что лингвистическую компетенцию школьники осваивают на основе: овладения знаниями о языке как знаковой системе и общественном явлении, о его устройстве, развитии и функционировании; обретения способностей к анализу и оценке языковых явлений и фактов, подкрепленных представлениями о лингвистике как о науке, с её основными разделами и базовыми понятиями; на основе умения пользоваться различными видами лингвистических словарей [146].

В программе понятия лингвистическая и языковая компетенции отождествляются, что, как уже было сказано, противоречит задачам, поставленным в нашем исследовании. Родным языком дети, как правило, овладевают в пяти-шестилетнем возрасте, поэтому при его преподавании речь, по сути, может идти уже о совершенствовании языковых знаний, а освоение лингвистической компетенции добавляет новое осмысление уже приобретенного речевого опыта.

Коммуникативно-деятельностный подход, реализуемый в программе, предусматривает предъявление учебного материала как в знаниевой, так и в деятельностной формах. Разделы курса сосредоточены в двух блоках. Первый отражает направленность на изучение лингвистических понятий, объясняющих языковые явления и особенности их функционирования. Второй ориентирован на усвоение основных видов учебной деятельности, которые связаны с изучением данных понятий.

В программе подчёркивается, что важнейшим условием функциональной грамотности как способности человека быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней взаимодействовать является усиление коммуникативно-деятельностной направленности курса русского языка, его нацеленности на метапредметные результаты обучения. Соответственно, познавательные и регулятивные УУД становятся основой для обретения лингвистической компетенции и в целом показателями функциональной грамотности. Знания об устройстве русского языка достигаются при овладении навыками анализа языковых явлений, спо-

способностями их классифицировать, пользоваться различными видами чтения, информационной переработкой текстов, разнообразными способами поиска информации.

Программа также включает три сквозные содержательные линии, обеспечивающие формирование коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций. Лингвистической компетенции посвящена вторая линия, в разделах которой – «Общие сведения о языке», «Фонетика и орфоэпия», «Графика», «Морфемика и словообразование», «Лексикология и фразеология», «Морфология», «Синтаксис» – отражены устройство языка и особенности функционирования языковых единиц.

В учебном процессе упомянутые содержательные линии неразрывно связаны и взаимоинтегрированы. При изучении каждого раздела обучающиеся не только овладевают соответствующими знаниями, умениями и навыками, но также совершенствуют осваиваемые компетенции, углубляют представления о родном языке как о национально-культурном феномене.

В программе специально оговариваются метапредметные и предметные результаты, которые должны быть достигнуты выпускниками основной школы. К результатам сформированности познавательных и регулятивных УУД и лингвистической компетенции относятся:

- опознавание и анализ основных единиц языка, его грамматических категорий, употребление языковых единиц, адекватное ситуации речевого общения;
- осуществление различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетаний и предложений, многоаспектного анализа текстов с учётом их основных признаков и структур, а также принадлежности к определенным функциональным разновидностям языка;
- усвоение основ научных знаний о родном языке, понимание взаимосвязи его уровней и единиц;
- освоение базовых понятий лингвистики и ее основных разделов;



- понимание информации, содержащейся в устном и письменном сообщениях (осознание темы текста, его основной мысли, главной и дополнительной сюжетных линий);

- владение различными видами чтения (поисковым, просмотровым, ознакомительным, изучающим) текстов разных стилей и жанров;

- восприятие на слух текстов разных стилей и жанров, владение разнообразными видами аудирования (выборочным, ознакомительным, детальным);

- умение извлекать информацию из разных источников, включая средства массовой информации, компакт-диски учебного назначения, ресурсы Интернета, свободно пользоваться словарями различных типов, справочной литературой, в том числе и на электронных носителях;

- владение отбором и систематизацией материала на определенную тему, приемами самостоятельного поиска информации, преобразования, сохранения и передачи информации, полученной в результате чтения или аудирования;

- способность определять цели предстоящей учебной деятельности (индивидуальные и коллективные), устанавливать последовательность действий, оценивать достигнутые результаты и адекватно формулировать их в устной и письменной формах;

- умение воспроизводить прослушанный или прочитанный языковой материал с заданной степенью свернутости (план, пересказ, конспект, аннотация);

- применение приобретенных знаний, умений и навыков в повседневной жизни, использование родного языка как средства получения знаний по другим учебным предметам, распространение освоенных знаний, умений и навыков на межпредметный уровень (уроки иностранного языка, литературы и др.) [146].

Направленность современного образования на всестороннее развитие личности обучающегося, его познавательные, интеллектуальные и творческие способности побуждает отводить средствам обучения и учебному оборудованию важное место в процессе преподавания учебных предметов и в том числе русского языка. Их использование способствует интенсивному развитию речемыслительных способностей школьников, расширению их языковых и речевых возмож-

ностей, отработке общеучебных умений, направленных на овладение способами деятельности, содействующими совершенствованию познавательной и информационной компетенций. Это происходит при переходе от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, поисково-исследовательским видам работы и сопровождается усилением аналитического компонента обучения, становлением лингвистической компетенции, основанной на использовании разнообразных информационных ресурсов.

В настоящее время обучение слепых детей русскому языку ведётся по программам, предназначенным для общеобразовательных школ, и вместе с тем оно обладает определённой спецификой. Именно поэтому труды отечественных тифлопедагогов (М. И. Земцовой, Н. С. Костючек, Л. И. Моргайлик, В. А. Мыльникова, И. П. Чигриновой), связанные с проблемами обучения русскому языку детей, имеющих нарушения зрения, рассматриваются нами с учётом содержания современных программ, а также задач, поставленных в нашем исследовании.

М. И. Земцова неоднократно подчёркивала значимость для слепых детей освоения языковой и коммуникативной компетенций [64; 65]. Правильное понимание речи, осмысленное пользование ею способствуют преодолению трудностей, возникающих у обучающихся в процессе учебной деятельности и при общении с окружающими людьми. Возникающие при этом проблемы обусловлены ограниченными возможностями непосредственного восприятия окружающего мира, обедненным образным мышлением и отсутствием конкретных представлений о многих явлениях. В процессе обучения русскому языку происходит обогащение словарного состава речи слепых детей, они овладевают навыками письма, умением пользоваться устной и письменной речью; у них расширяются возможности понимания значений слов и свободного, осмысленного пользования ими в устной и письменной формах. Дети учатся правильно мыслить, активно и сознательно участвовать в освоении окружающего мира.

Развитие языка тесно связано с развитием мышления, так как именно в словах и предложениях отражаются результаты работы мышления и успехи познавательной деятельности человека. Чем богаче запас слов, тем проникновеннее осо-

знание их смысла и значения, чем полнее обучающиеся осваивают грамматический строй языка, тем глубже и реалистичнее они познают объективный мир.

Язык – основное средство обучения, воспитания и развития обучающихся и особенно тех, кто имеет глубокое нарушение зрения; он – действенный и активный помощник, и соучастник их познавательной деятельности и общения с другими людьми в повседневной жизни.

Развитие мышления на базе языкового материала в процессе овладения знаниями, умениями и навыками по русскому языку обогащает приемы и способы познавательной деятельности слепых детей и становится одним из главных средств компенсации слепоты. А развитие у них речи оказывается связующим средством между словом и образом конкретного предмета. Соответственно, можно заключить, что представления о строении языка, лингвистические сведения, приобретённые на основе достигнутого умелого чтения, являются элементами лингвистической компетенции.

Овладение указанными компетенциями (коммуникативной, языковой и элементами лингвистической) обеспечивает слепых обучающихся умением адекватно использовать речевые способности во многих ситуациях, расширяет круг доступных им способов познавательной деятельности, развивает мышление и выступает в качестве основного средства компенсации слепоты.

В исследовании В. А. Мыльникова, посвященном развитию у слепых детей умения осмысленного чтения, отчасти отражены те действия, которые сегодня определяются как познавательные УУД. Благодаря овладению навыком чтения (его качеством, скоростью) школьник начинает осмысленно пользоваться книгой, извлекать из неё необходимую информацию, что является одним из существенных условий приобретения дополнительных знаний. Эти навыки также способствуют углублению знаний по русскому языку, освоению элементарных сведений, относящихся к языковой и коммуникативной компетенциям, прочному осознанному усвоению норм правописания, обогащению словаря, умению правильно излагать свои мысли в письменной и устной формах и пониманию значения языка

как важнейшего средства человеческого общения, орудия развития, тесно связанного с мышлением [111].

Таким образом, комплекс перечисленных умений и навыков становится источником элементарных сведений по истории русского языка, закладывает основы лингвистической компетенции.

Л. И. Моргайлик, рассматривая задачи образования детей, имеющих нарушения зрения, первостепенную роль отводит обучению грамоте, грамматике и правописанию, занятиям по чтению, неразрывно связанным с развитием речи, а также заданиям, выполнение которых требует анализа и логических действий.

Для слепых детей, как мы уже отмечали, овладение родным языком имеет важное коррекционное значение, что обусловлено прежде всего той компенсаторной функцией, которую выполняет речь в условиях сужения сфер чувственного познания. Именно речь, её развитие и совершенствование (особенно, в коммуникативной функции) эффективно влияют на расширение возможностей познания обучающимися окружающего мира. Реализуемая при обучении русскому языку деятельность, включающая анализ текстов, усвоение грамматических понятий, выполнение разного рода логических упражнений, положительно сказывается на развитии не только языкового мышления школьников, но и структурных элементов, составляющих лингвистическую компетенцию. Работая с текстами, выполняя упражнения, требующие логических действий и операций, обучающиеся приобретают умение пользоваться многообразными средствами языка, понимать и компоновать их, интерпретировать, составлять лингвистические тексты на доступном для них уровне [109].

Н. С. Костючек считает, что при обучении слепых детей русскому языку решаются общие задачи, характерные как для массовой, так и для специальной школы, а именно: дети приобретают навыки грамотного письма, беглого и выразительного чтения, свободного и последовательного изложения содержания прочитанного и наблюдаемого. Особое место в этом процессе отводится развитию речи (её коммуникативной составляющей), ибо речь играет решающую роль как в развитии мышления, так и в общем развитии личности ребенка. При отсутствии

зрения возможности непосредственного восприятия окружающего мира ограничены; медленнее, чем у зрячих, образуются представления о многих предметах. В процессе речевого общения слепые дети усваивают достаточно большое количество слов, но эти слова не всегда подкреплены адекватными представлениями, что неизбежно обедняет содержание многих понятий и приводит к формальному их употреблению. Формализм в словах может стать источником появления неглубоких, поверхностных знаний, владея которыми ученики могут правильно излагать изучаемый материал, недостаточно его осмысливая и не умея применять на практике.

Описанную Н. С. Костючек деятельность, направленную на освоение навыков свободного и последовательного изложения содержания прочитанного, можно рассматривать как процесс, обеспечивающий овладение умениями осмысленного чтения, включенными в состав познавательных действий [82].

И. П. Чигринова анализирует процесс обучения родной речи (коммуникативной её функции) с позиций психолого-педагогических условий её развития у обучающихся, имеющих нарушения зрения, а также поиска и нахождения дидактических путей её совершенствования.

Частичная утрата функций зрения, количественно и качественно ограничивая ощущения и восприятие, снижая полноту, точность и дифференцированность чувственного отражения внешнего мира, в той или иной степени сказывается на интеллектуальном развитии. В процессе совершенствования речи расширяются возможности познавательной деятельности детей, происходит формирование образного мышления, достигается равнозначное и оправданное соотношение его чувственных и логических компонентов [203].

Проведенный анализ показывает, что в рассмотренных работах проблеме формирования УУД уделяется несколько отрывочное и недостаточно полное внимание. В них затрагиваются действия (анализ, осмысленное чтение, поиск и извлечение информации), входящие в группу познавательных УУД, с позиции речевых умений и навыков также обсуждаются, правда, несколько шире, действия, относящиеся к коммуникативным УУД. Действия, обозначенные как личностные

и регулятивные, в упомянутых исследованиях почти не анализируются. Целостная система, составляющая элементы коммуникативно-деятельностного подхода (знаниевый, деятельностный), не исследована. Знаниевому блоку внимание практически не уделено. Из действий, составляющих деятельностный блок, вызывают интерес лишь проблемы становления у обучающихся образного и логического мышления, развития языковой и коммуникативной компетенций и, как следствие, познавательной культуры с позиций коррекции вторичных отклонений.

В тифлопедагогике встречаются отрывочные соображения о необходимости расширения у слепых детей представлений о грамматическом строе языка (М. И. Земцова, Л. И. Моргайлик, Н. С. Костючек), об ознакомлении их с элементарными сведениями о русском языке, его истории (В. А. Мыльников), понятийном аппарате, а также об овладении учебно-языковыми умениями (Л. И. Моргайлик). Тем не менее, ни разрозненно, ни целостно элементы, входящие в состав лингвистической компетенции, в широком содержательном плане не рассматривались; им не уделялось внимание и с точки зрения их коррекционно-развивающей направленности.

Таким образом, в настоящее время проблема формирования у слепых подростков лингвистической компетенции в процессе изучения русского языка остаётся открытой и актуальной.

Анализ исследовательских источников и собственный многолетний практический опыт работы со слепыми обучающимися позволяют нам обозначить структуру процесса формирования у этих подростков лингвистической компетенции. Он содержит тесно связанные, взаимозависимые и одновременно реализуемые процессы.

Первый включает деятельность, предусматривающую восполнение чувственного опыта и развитие слухового восприятия речи детей. Такая направленность обусловлена следующими соображениями.

Чувственному опыту слепых подростков свойственен фрагментарный, схематичный, вербальный (словесный) характер, что нарушает соотношение между конкретным (наглядно-образным) и абстрактным мышлениями, затрудняется

практический анализ и синтез в связи с ограниченной возможностью сравнения признаков воспринимаемых объектов. Подобные ограничения приводят к отставанию в возможностях практического применения, в логических действиях и операциях, входящих в основу лингвистической компетенции; в опознавательных (выделение звуков, букв, частей слов, морфем, частей речи и т.д.), классификационных (разделение языковых явлений на группы) и аналитических умениях (выполнение фонетического, морфемного, словообразовательного, морфологического, синтаксического и стилистического разборов).

В качестве компенсаторной опоры слуховое восприятие речи приобретает в познавательной деятельности слепых большое значение: речь учителя, общение со сверстниками, использование тифлотехники – всё это способствует осуществлению познавательной деятельности. Немалое влияние оказывает и умение слушать, содействующее раскрытию основных стилистических и грамматических закономерностей русского языка, развитию фонетического слуха, а также слухового внимания и слуховой памяти. Для слепых подростков фонематический слух становится предпосылкой и основой для образования адекватных представлений о звуковом составе языка.

Методических разработок, которые были бы посвящены проблемам восполнения чувственного опыта, развития слухового восприятия речи, использования звуковой наглядности в качестве дополнительного канала получения информации, способа применения современных тифлотехнических средств в системе обучения слепых русскому языку, в основной школе практически не существует.

Между тем имеющиеся в тифлопедагогике сведения позволяют признать, что работы и по обогащению чувственного опыта, и по развитию слухового восприятия речи не только способствуют коррекции вторичных отклонений, но и обеспечивают эффективность формирования лингвистической компетенции.

Следовательно, при определении уровня овладения слепыми обучающимися данной компетенцией необходимо учитывать: характер и степень имеющегося у них чувственного опыта (его адекватность, полноту, качество); а также развитие

слухового восприятия речи (слухового внимания, слуховой памяти, фонематического слуха).

В содержание второго процесса входит работа, направленная на понимание и усвоение слепыми обучающимися лингвистических понятий. Третий процесс включает деятельность, ориентированную на практическое применение подростками полученных знаний.

### **Выводы**

1. Познавательные и регулятивные действия включают в себя компоненты, определяемые как метазнания, метаумения, рефлексивные умения и знания. Эти действия играют важную роль в качестве составляющих лингвистической компетенции.

2. Слепым подросткам необходимо осваивать доступные для них умения, относящиеся к познавательным и регулятивным действиям: смыслообразование, установление связи между содержанием учебных предметов и собственными познавательными интересами; регулятивные действия контроля; знаково-символические навыки, помогающие дифференцированию системы знаков и символов и предметных структур.

3. Формирование познавательных и регулятивных действий достигается при реализации положений ФГОС НОО. Овладение ими обеспечивает преодоление имеющихся у слепых отклонений в этих сферах. Причём усвоение этих УУД является значимой целью образовательной и коррекционно-развивающей деятельности, которая реализуется в контексте всех дисциплин и курсов коррекционно-развивающих областей.

4. Лингвистическая компетенция формируется на основе коммуниктивно-деятельностного подхода. В его рамках предусмотрена последовательная и целенаправленная коррекция вторичных отклонений, что предполагает привлечение всех сохранных возможностей сенсорной системы слепых подростков. Его содержательный компонент включает равноценные процессы: восполнение чув-



ственного опыта, развитие слухового восприятия речи, усвоение лингвистических понятий, освоение практических действий.

5. Маршрут овладения лингвистической компетенцией требует: сформированности познавательных и регулятивных УУД; опоры на них при усвоении знаний о системе языка, его истории и языковых умениях; овладения возможностями применения лингвистических сведений для саморазвития личности, для закрепления и обогащения УУД.

6. Лингвистическая компетенция приводит к осмыслению речевого опыта, к усвоению комплекса лингвистических понятий; она обеспечивает слепых обучающихся знанием основ науки о русском языке, представлениями о роли языка в жизни общества и человека, на которых воспитываются устойчивый интерес к предмету, чувства уважения и любви к родному языку. В её рамках осваиваются учебно-языковые умения, метазнания, метаумения, рефлексивные умения и знания. Она становится побудительным источником развития у слепых школьников познавательной культуры, логического мышления, памяти, навыков самоанализа и самооценки.

## **ГЛАВА 2. СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Констатирующее (поисковое) исследование проводилось в 2009-2010 гг. Его целью было выявление уровня сформированности лингвистической компетенции у слепых подростков в сопоставлении с аналогичными показателями зрячих сверстников. В связи с этим предусматривалось решение следующих задач:

1. Определение степени сформированности существенных для лингвистической компетенции познавательных и регулятивных УУД.
2. Уточнение глубины чувственного опыта у слепых подростков и уровня развития у них слухового восприятия речи.
3. Выявление наличия или отсутствия элементарных понятий, связанных с лингвистической компетенцией.
4. Анализ педагогических условий в экспериментальной группе, способствующих овладению данной компетенцией.

### **2.1. Организация исследования**

Структура констатирующего эксперимента предусматривала уточнение возможностей исследуемых школьников по четырем важным для дальнейшей работы направлениям учебной деятельности. В рамках этих направлений ставились задачи конкретизировать показатели определенных знаний школьников: наличие или отсутствие у обследуемых познавательного интереса к обучению, его глубину и продолжительность; способность к сосредоточению внимания и самоконтролю; умение различать речевую и предметную действительности; их осведомлённость в лингвистической области.

Последнее имело для нашего исследования особую значимость. Этот процесс состоял из двух стадий. На первой к эксперименту привлекались только слепые обследуемые. В отличие от зрячих сверстников они в учебной, познаватель-

ной и игровой деятельности преимущественно опирались на сохраненные сенсорные и интеллектуальные возможности. На основе получаемых при этом впечатлений у них складывались чувственные представления - образы, отраженные в памяти в результате предшествовавшего восприятия предметного мира, возникающие после его воздействия на различные анализаторы [60; 64; 65; 94; 98; 173]. Глубоко нарушенное или отсутствующее зрение ограничивает чувственный опыт слепых детей. Бедность представлений и неразвитость слухового восприятия становятся препятствием для их обучения.

Обследование включало две серии заданий. Материалы первой из них были направлены на выяснение способности слепых подростков воспроизводить по памяти образы предметов; обобщать их и объяснять логически; осмысливать значения слов. Задания второй серии предусматривали определение наличия умений работать, ориентируясь на слух. В предлагаемые задания включались компоненты, входящие в лингвистическую компетенцию.

На следующей стадии в работе участвовали слепые и зрячие подростки. В её рамках у них устанавливалась сформированность составляющих лингвистической компетенции.

В констатирующем эксперименте приняли участие 119 слепых и зрячих подростков в возрасте от 11 до 14 лет, обучающиеся V, VII классов. Рассмотрим более подробно состав участников эксперимента.

По своим зрительным возможностям слепые дети (70 слепорождённых с сохраненным интеллектом) представляли весьма неоднородную группу. В её состав вошли:

1. Тотально слепые обучающиеся (22 человека), характеризующиеся полным отсутствием зрительных ощущений на оба глаза. Ведущими анализаторами в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности для них являлись осязание и слух.

2. Слепые подростки (8 человек), обладающие светоощущением, среди которых трое располагали светоощущением с неправильной проекцией, что лишало их возможности верно определять направление света и использовать свето-

ощущение для самостоятельной ориентировки в пространстве; у пяти подростков светоощущение сочеталось с правильной проекцией, что позволяло им находить направление света и активно использовать это в учебно-познавательной деятельности и в пространственной ориентировке.

3. Слепые школьники с остаточным форменным зрением (40 человек), варьирующимся при оптической коррекции от 0,01 до 0,04 на лучше видящем глазу. Они зрительно воспринимали предметы и объекты окружающего мира, различали их цвета, формы и размеры, располагали относительно адекватными зрительными представлениями. В учебно-познавательной деятельности ведущая роль отводилась осязанию и слуху, а зрение выполняло вспомогательные функции.

В исследовании также участвовали 49 зрячих подростков.

Для объективности оценки результатов работы учитывались следующие факторы: возраст участников, их успеваемость по русскому языку, характер и степень поражения зрительного анализатора, время, затраченное на выполнение заданий.

Как было отмечено выше, к исследованию были привлечены ученики V, VII классов. Выбор такого уровня обучения был обусловлен особенностями распределения программного материала по учебным годам. Уже в V классе в полном объеме изучаются такие разделы, как: «Фонетика», «Графика», «Лексика», «Морфемика». В это же время при усвоении раздела «Морфология» происходит отработка общих характеристик частей речи. С некоторыми темами школьники встречаются два раза – в V и в VI классах, например, «Лексика», «Словообразование», «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол». Со сведениями по стилистике и речеведению они знакомятся в V и в VII классах. На этот же трёхгодичный период приходится: отработка умения говорить на лингвистические темы, понимание элементарных лингвистических текстов; формирование отдельных представлений о русском языке, о роли языка в жизни общества, о языке как о развивающемся явлении, о его месте в современном мире, его богатстве и выразительности; освоение определенного круга лингвистических знаний из области фонетики, графики, орфоэпии, орфографии, лексики, морфемики, словообразования,

морфологии, синтаксиса, пунктуации, стилистики; освоение и совершенствование орфографических и пунктуационных умений и навыков, а также умение применять эти знания на практике. В этот период овладение языковедческим материалом достигается на основе лингвистических представлений и связанных с ними практических действий, которые в дальнейшем закрепляются при изучении синтаксиса в VIII–X классах.

Такое распределение материала было причиной проведения исследования в конце учебного года, что позволяло определять характер становления лингвистической компетенции (целенаправленность, стихийность) на протяжении всего учебного года, и кроме того обнаруживать качественные различия, важные для понимания уровня сформированности изучаемой компетенции, которые отличали учеников V и VII классов.

В качестве методического инструментария использовались: шкала выраженности учебно-познавательного интереса Г. Ю. Ксензовой (2002 г.); методика «Проба на внимание» П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой (2001 г.); методика «Проба на определение количества слов в предложении» С. Н. Карповой (1978 г.); методика предметной классификации С. Я. Рубинштейн (1970 г.); тестовые задания, составленные на основе материалов Основного государственного экзамена (ОГЭ), а также типичные олимпиадные задания «Русский медвежонок», мульти-тест «Олимпиус», ориентированные на выявление лингвистической компетентности подростков.

Наличие зрительной патологии, с одной стороны, и возраст участников исследования – с другой, требовали адаптации используемого стимульного материала. Карточки с заданиями, тестовые бланки, предназначенные для слепых школьников, оформлялись рельефно-точечным шрифтом Брайля. Для определения особенностей учебно-познавательного интереса обследуемых были переосмыслены учебные ситуации, ориентированные на обучающихся младших классов (возраст 10,5 – 11 лет). Тексты, предназначенные для проб на внимание, в отличие от текстов исходной методики, содержали орфографические и пунктуационные ошибки, соответствующие уровню изученного материала. Предложения

для определения количества слов имели более сложную семантическую и синтаксическую композицию и состояли из большего числа лексем. В методике «Предметная классификация», использованной для уточнения глубины чувственного опыта слепых, была видоизменена её содержательная структура. При подготовке тестового материала для установления лингвистической компетентности всех испытуемых учитывалось содержание программ по русскому языку.

В эксперименте применялись известные и распространенные методы исследования – эмпирические: наблюдение (отношение обучающегося к учебной деятельности в зависимости от ситуации в течение урока); анализ продуктов учебной деятельности (проверка тетрадей, изучение школьной документации); диагностические (тестирование, анкетирование); чтение незавершённых текстов; фронтальный письменный опрос, аудирование.

Участники констатирующего эксперимента были разделены на три группы. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 58 обучающихся, среди которых было 16 тотально слепых подростков, 40 слепых с остаточным форменным зрением (0.01 – 0.04 на лучше видящем глазу с коррекцией очками), двое обладали светоощущением с правильной проекцией. В этой группе в V классе учились 46 учеников, в VII – 12.

Контрольную группу (КГ) составили 12 подростков: шесть тотально слепых детей, трое, имеющих светоощущение с правильной проекцией и трое со светоощущением с неправильной проекцией. В этой группе четверо учились в V классе, восемь человек в VII классе. В контрольно-сравнительную группу (КСГ) вошли 49 зрячих обучающихся; из них 24 школьника учились в V и 25 – в VII классах.

Поскольку обучение русскому языку и зрячих, и слепых школьников велось на основе общеобразовательной программы, это создавало возможность предъявления единых требований к итоговым результатам освоения программы теми и другими подростками. Наличие показателей зрячих сверстников способствовало возможности объективного сопоставления продуктивности образовательного процесса в специальной школе, учитывающего ООП слепых обучающихся, но по-

строенного по специальному маршруту, предусматривающему формирование лингвистической компетенции.

## **2.2. Определение уровня сформированности универсальных учебных действий**

Возникновение у обучающегося умения самостоятельно организовывать свою учебную деятельность достигается только при появлении мотивированного интереса к обучению. Наличие такого отношения можно было выявить, лишь установив связь между содержанием изучаемого предмета (русского языка) и учебно-познавательным интересом школьника. Для исследования применялась разработанная Г. Ю. Ксензовой шкала выраженности учебно-познавательного интереса, содержащая описания поведенческих признаков, характеризующих отношение ученика к учебным заданиям и наблюдаемую выраженность учебно-познавательного интереса [10].

В наши намерения входило определения уровня учебно-познавательного интереса обучающихся.

На 1 – 5-м уроках им предлагались для выполнения сравнительно несложные учебные задания; на девяти последующих уроках (с 6-го по 15-й) учебный материал постепенно усложнялся; на девяти последних (с 16-го по 25-й) предлагались еще более сложные задания. Такая последовательность предъявления заданий предусматривала осуществление подобной работы в течение последней учебной четверти в процессе выполнения постепенно усложняющихся заданий. На указанных уроках педагог предлагал обследуемым задания и упражнения, не выходящие за рамки изученного на тот период материала, и при этом наблюдал за тем, как испытуемые ведут себя во время работы, и делал соответствующие пометки в оценочном листе.

Запланированное усложнение материала наглядно выявляло зависимость поведенческих характеристик обучающихся от степени трудности решаемых задач.

Оценочный лист оформлялся в виде таблицы, содержал ФИО всех участников эксперимента, описания наиболее распространенных характеристик возможного отношения школьников к ситуациям. Учитель отмечал то, что было в этой таблице наиболее свойственно поведению каждого подростка – особенности, проявляющиеся при выполнении задания.

В качестве учебных заданий школьникам 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, развёрнутый ответ); списывание с использованием заданного алгоритма.

Сопоставление описательных характеристик отношения обучающихся к выполнению заданий легло в основу выделения шести уровневых критериев:

- 1-й уровень – отсутствие учебно-познавательного интереса к работе;
- 2-й низкий уровень – слабый кратковременный интерес, возникающий как реакция на новизну материала;
- 3-й также низкий уровень – непродолжительный интерес, проявляющийся в результате любопытства;
- 4-й удовлетворительный уровень – ситуативный учебный интерес;
- 5-й высокий уровень, свидетельствующий об устойчивом учебно-познавательном интересе;
- 6-й очень высокий уровень, 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, зафиксированные в оценочной таблице, отражены в диаграмме на рис. 1.



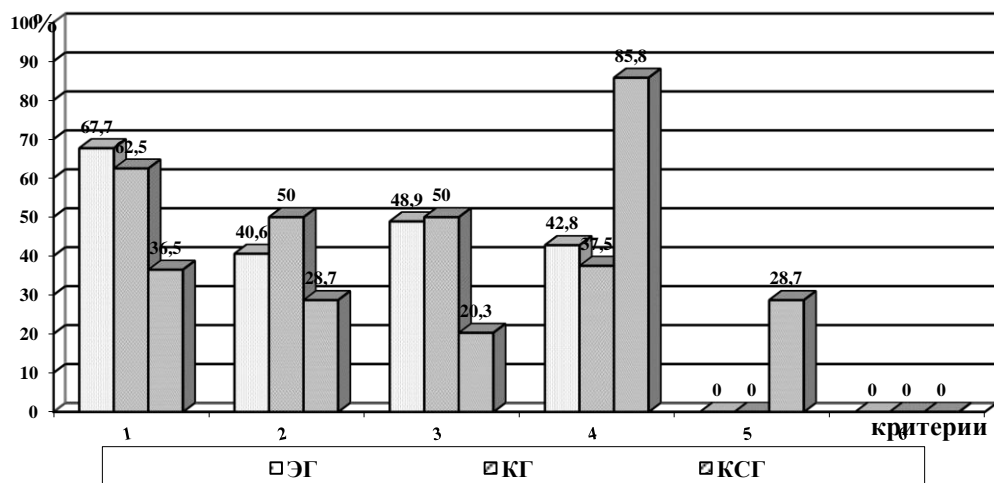


Рисунок 1 – Показатели сформированности у школьников учебно-познавательного интереса.

*Примечание. Здесь и далее (рис. 2 - 14) использованы одинаковые способы графического выделения колонок с показателями обучающихся разных групп.*

Отсутствие учебно-познавательного интереса (1-й уровень) у обследуемых всех трех групп проявилось в безразличном или даже негативном отношении к решению любых учебных задач. Школьники охотно выполняли привычные действия (списывание, словарный диктант, тесты), но к новым видам заданий (индивидуальной работе по поиску ошибок и обоснованию причин найденных, самоконтролю, самооценке, моделированию, составлению схем, работе по заданному алгоритму) относились формально. На короткое время они оживлялись при работе с новым материалом (поиском незнакомой информации), но это состояние быстро исчезло.

Низкий познавательный интерес (2-й уровень) обнаружили подростки всех групп, несмотря даже на то, что они реагировали на новизну. Однако их интерес скорее был обращен на конкретные факты, чем на теорию. Испытуемые оживлялись, задавали вопросы в связи с неизвестными им фактическими сведениями (биографиями филологов, информацией из истории языка, словообразованием). Они выполняли связанные с ними задания (поиск материала, конспектирование,

составление предложений, текстов), однако длительной устойчивой активности у них не отмечалось.

Такой же низкий учебно-познавательный интерес (3-й уровень) обнаружили обследуемые всех групп, но это был интерес, вызванный любопытством, а не способом решения конкретных учебных задач. Подростки выказывали заинтересованность, задавали вопросы, включались в выполнение задания, но подобные порывы также довольно быстро иссекали.

У части школьников, к сожалению, небольшой, был отмечен удовлетворительный (4-й) уровень учебно-познавательного интереса, что свидетельствовало об интересе к способам решения частных единичных задач (например, графическому кодированию предложения), а не к системе. Подростки брались за выполнение задания, пытались самостоятельно найти адекватный способ его решения и довести работу до конца. Но после этого их интерес исчерпывался.

Устойчивый (высокий) учебно-познавательный интерес (5-й уровень) к общему способу решения задач наблюдался у некоторых обучающихся всех трех групп. Они охотно включались в работу, трудились длительно и устойчиво, воспринимали предложения учителя поискать новое применение найденному способу решения.

Около половины подростков в КСГ проявили обобщенный (6-й, очень высокий) учебно-познавательный интерес, который возникал у них независимо от внешних требований и даже выходил за рамки изучаемого материала. Испытуемые ориентировались на общие способы решения системы задач. Интерес к изучаемому материалу и его выполнению прослеживался у них постоянно. Им было свойственно творческое отношение к общему способу решения, стремление получать дополнительную информацию, мотивированная избирательность методов работы.

Однако приходится признать, что практически все испытуемые не в полной мере осознавали связь между содержанием предмета «Русский язык» и собственным познавательным интересам. Они не всегда правильно определяли учебные задачи, затруднялись в выборе способов их решения, требуемых условием зада-

ния. Они не владели логическими операциями со средствами языка, формулировками умозаключений, выводов, обобщений в разнообразных формах. Часто обнаруживалось непонимание сущности выполняемых действий и требуемой их последовательностью. У 58% обследуемых постепенное усложнение заданий оказало заметное отрицательное влияние на продуктивность деятельности.

Формирование у школьников умения учиться неизбежно требует определённого освоения регулятивного действия контроля. Изучение его наличия и качества у испытуемых основывалось на предложенной в 2001 г. П. Я. Гальпериным и С. Л. Кабыльницкой методике «Проба на внимание» [10].

Исследование проходило в форме фронтального письменного опроса, направленного на определение у обучающихся уровней внимания и самоконтроля. Обследуемым последовательно предлагались два текста, содержащие требующие исправления ошибки. Для слепых тексты дублировались по системе Брайля. С каждым текстом надо было последовательно выполнить такие действия:

- 1) самостоятельно про себя прочесть его;
- 2) проверить его правильность;
- 3) исправить ошибки (в том числе и смысловые).

Слепые подростки должны были в скорректированном виде выписать фрагмент, в котором были обнаружены ошибки. Зрячие обучающиеся делали исправления в самом тексте карандашом или ручкой.

Максимально на всю работу отводилось 40 минут, по 20 на каждый текст. 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 Брайлевском приборе (из общего времени, затраченного ими на работу, вычитались 3 минуты, необходимые на вкладку листа в прибор, поиск нужной строки, само письмо).

Текст 1.

*Мы идем по узкой дорожке берегом большого озера. Над ближним лесом встает солнце. Под яркими лучами солнца сверкает голубое озеро. За ним широкой полосой легло болото. шагать опасно.*

*Мы входим в зеленую чащу тут равными рядами стоят высокие сосны. Густая зелень лётся через редкий луч солнца. Пот деревьями прохладно. Тишь и глушь в лесу.*

Текст 2.

*На опушке молодого леса есть прут Из него бьет подземный ключ. Это болотах и вязких трясилах рождается волга. Отсюда она направляется в далекий путь. Наши поэты и художники прославляют красоту нашей родной реки в удивительных сказках песнях картинах.*

*Низкий берег покрыт зеленым ковром лугов и кустарниками. На лугу пестреют цветочки. В них разливается сладкий запах в мягком воздухе. Полной грудью вдыхаешь аромат лугов.*

Процедура оценки выполнения задания основывалось на подсчёте числа пропущенных ошибок, их качестве – пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слова с предлогом, пропуск запятых, смысловые ошибки и др.

Этим показателям соответствовали критерии, отражающие уровни сформированности внимания: высокий уровень – пропуск не более двух ошибок; средний уровень – пропуск трёх-четырёх ошибок; низкий уровень – пропуск более пяти-шести ошибок.

Результаты выполнения данного задания в обобщенном виде (в % по группам) представлены в диаграмме рис. 2.

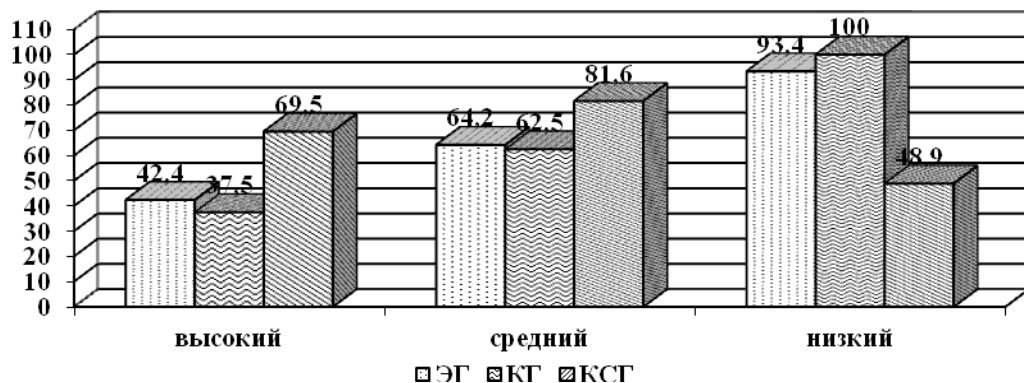


Рисунок 2 – Выявленные уровни внимания и самоконтроля у обучающихся.

Высоким уровнем внимания был признан у тех подростков всех групп, которые не заметили только двух ошибок. В основном это были смысловые искажения. На всю работу дети потратили не более 10 минут.

Средним уровнем оценивалось внимание подростков, пропустивших три-четыре ошибки. Они отметили пропуски слов в предложении, букв в слове, подмены букв, слитные написания, но не обратили внимания на слитное написание

слова с предлогом, на пропуски запятых, смысловые ошибки. На работу им потребовалось более 20 минут, но отвлекались они сравнительно редко.

Приведем примеры текстов обучающихся с таким уровнем внимания. В представленных материалах оставлены без изменений ошибки, добавленные испытуемыми.

*«Мы идем по узкой дорожке берегом большого озера. Над ближним лесом встает солнце. Под яркими лучами солнца сверкает голубое озеро. За ним широкой полосой легло болото. Шагать опасно.*

*Мы входим в зеленую чащу тут равными рядами стоят высокие сосны. Густая зелень льётся через редкий луч солнца. Под деревьями прохладно. Тишь и глушь в лесу» (ЭГ).*

*«На опушке молодого леса есть пруд. Из него бьет подземный ключ. Это болот вязких трясиных рождается волга. Отсюда она направляется в далекий путь. Наши поэты и художники прославляют красоту нашей родной реки в удивительных сказках, песнях, картинах.*

*Низкий берег покрыт зеленым ковром лугов и кустарниками. На лугу нестреют цветочки. В них разливается слаткий запах в мягком воздухе. Полной грудью вдыхаешь аромат лугов» (КСГ).*

Низкий уровень внимания характеризовал действия испытуемых во всех трёх группах, не заметивших более пяти ошибок. Подростки не видели пропуски слов в предложениях, букв в словах, не замечали подмены букв, слитное написание слов с предлогами, отсутствие запятых, не реагировали на смысловые ошибки. Для работы им потребовалось более 30 минут, они часто отвлекались на посторонние звуки.

Приведем пример одной из таких работ.

*«Мы идем по узкой дорожке берегом большого озера. Над ближним лесом встает солнце. Под яркими лучами солнца сверкает голубое озеро. За ним шырокой полосой легло болото. шагать опасно.*

*Мы входим в зеленую чящу тут равными рядами стоят высокие сосны. Густая зелень лётся через редкий луч солнца. Пот деревьями прохладно. Тиш и глушь в лесу» (КГ).*

Среди слепых участников ЭГ и КГ большинство (62%) испытывали трудности при ориентировке в тексте, написанном рельефно-точечным шрифтом Брайля.

Следовательно, эта часть исследования показала, что умением контролировать свои действия как в ходе работы, так и после её выполнения обучающиеся владели не в полной мере.

Самостоятельная исследовательская деятельность основывается прежде всего на способностях обучающихся понимать, фиксировать и трансформировать информацию, представленную в знаковой, схематичной, модельной и графической формах. Выявление возможностей обследуемых дифференцировать план знаков и символов и предметный план проводилось по разработанной С. Н. Карповой в 1978 г. методике «Проба на определение количества слов в предложении» [10].

Главная цель обследования состояла в уточнении качества умения подростков различать предметную и речевую действительность. Исследование строилось на письменной работе в классе.

Испытуемым последовательно предлагались два предложения:

*1. «Вот зверёк прыгнул с ветки на ветку, уронил сосновую шишку». 2. «Машина ехала тихо, люди спали, в радиаторе шумела вода».*

Согласно инструкции, обследование состояло из нескольких этапов. Вначале подросткам три раза медленно с соблюдением логической интонации зачитывалось первое предложение. Затем каждый должен был письменно выполнить следующие задания:

- 1) выделить слово, с которого начинается предложение, затем второе и, наконец, последнее;
- 2) воспроизвести все слова, входящие в это предложение;
- 3) определить количество слов в предложении;

4) указать слова, после которых ставятся первая, вторая запятые и точка, назвать общее число пунктуационных знаков;

5) составить графическую схему предложения.

На каждое предложение отводилось 25 минут: 2,5 минуты на его чтение, 10 минут на письменную работу по заданиям. Для слепых обучающихся из общего времени на работу вычитались 3 минуты, необходимые для письма по системе Брайля.

Процедура оценивания находилась в зависимости от состояния трёх перечисленных ниже показателей.

1. Способность объединять в единое целое предмет и вербальный образ слова: а) преобладающая ориентация на предмет – умение не сформировано; б) неустойчивая ориентация на речь – умение частично сформировано; в) способность дифференцировать вербальное и предметное наполнения слова – умение сформировано.

2. Ориентация на знаковую действительность: а) знаки пунктуации не опознаны – умение не сформировано; б) опознано два знака – умение сформировано частично; в) опознаны все знаки – умение сформировано.

3. Построение умозаключения в схематичной форме: а) схема не выстроена – умение не сформировано; б) обозначены только главные члены предложения – умение сформировано частично; в) схема выстроена правильно – умение сформировано.

В индивидуальную карту обучающегося заносились результаты по каждому пункту задания. На их основе делаются заключительные выводы.

Обобщенные результаты (в % по группам) выполнения этого задания отражены в диаграмме на рис. 3.

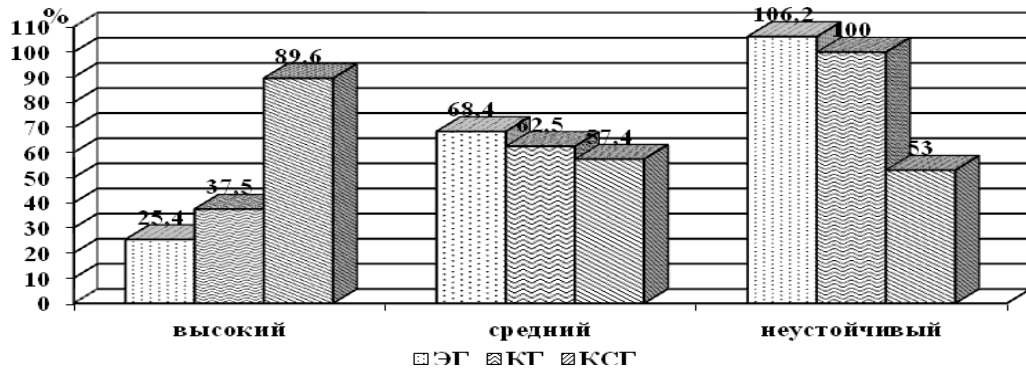


Рисунок 3 – Результаты определения способности испытуемых дифференцировать предметный и вербальный компоненты языка.

На предметную значимость слов ориентировались подростки всех групп, не рассматривавшие слова как особые единицы, как знаки речи. Как правило, они перечисляли лишь существительные. «Зверёк, шишка, машина, люди, вода» (ЭГ). «Зверёк, ветка, машина, радиатор» (КГ).

Неустойчивая ориентация на речевую действительность наблюдалась также во всех группах. Подростки давали частично верные ответы, но в них отсутствовали предлоги и союзы. «Зверёк прыгнул ветка упала шишка» (ЭГ). «Машина ехала люди спали» (КГ). «Машина ехала люди спали шумит вода» (КСГ).

Ориентация на речевую действительность как на самостоятельную, дифференциация знаково-символического и предметного планов была отмечена у некоторых подростков в ЭГ, КГ и у многих в КСГ. Их ответы были частично верными или полностью правильными. Они называли все слова предложений, пропуская лишь предлоги или союзы. «Зверёк прыгнул на ветку, уронил сосновую шишку» (ЭГ). «Машина ехала тихо, люди спят, шумит вода в радиаторе» (КСГ). «Вот зверь прыгнул на ветку, уронил шишку» (КГ).

Умением видеть знаки пунктуации обследуемые владели на разном уровне. Лишь очень немногие из них указали все знаки пунктуации.

Большинство испытуемых опознали только два знака. У обучающихся в ЭГ и КГ отмечались характерные однотипные ошибки во втором предложении: «Люди спали в радиаторе, шумела вода». Такое понимание смысла и разграничение



частей предложения, по-видимому, было обусловлено отсутствием или подменной представлений о лексеме *радиатор*. Её семантическое значение – «деталь машины», ассоциировалось под влиянием предыдущей лексемы *спали* с помещением, предназначенным для сна.

У обучающихся в V классах, умение видеть знаки препинания отсутствовало: они опознали лишь один из них. В группах ЭГ и КГ неразвитость данных умений объяснялась не только незнанием правил пунктуации, но и ограниченностью и даже отсутствием конкретных представлений (о белке, об этапности, о порядке совершения действий). Так, у них возникали трудности даже при выявлении запятой на отрезке: «*Прыгнул с ветки на ветку уронил сосновую шишку*».

Практически у всех испытуемых умение производить умозаключение в схематичной форме находилось на невысоком уровне. Оно оказалось сформировано только у тех подростков, которые сумели обозначить все члены предложения. Тем не менее, даже эти редкие случаи, которые могли объясняться целенаправленной работой учителей-словесников, свидетельствовали о том, что этот вид деятельности все же доступен слепым обучающимся.

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

Таким образом, постоянные кропотливые наблюдения за поведением испытуемых на учебных занятиях и фиксация в индивидуальных картах результатов выполнения ими экспериментальных заданий позволили нам объединить в сопоставительной таблице все полученные в констатирующем эксперименте данные.

Таблица 1 – Результаты исследования качества владения учебными действиями обучающимися трех групп (в %)

УУД, значимые для учебной деятельности	ЭГ		КГ		КСГ	
	классы					
	V	VII	V	VII	V	VII
Учебно-познавательный интерес						

отсутствует	-	-	-	-	-	-
низкий на новизну	26,1	41,6	25	37,5	24	12,5
низкий на любопытство	23,9	16,7	25	25	12	16,7
удовлетворительный	23,9	25	25	25	12	8,3
высокий	26,1	16,7	25	12,5	40	45,8
очень высокий	-	-	-	-	12	16,7
Внимание, самоконтроль						
низкие	43,4	50	50	50	28	20,9
средние	39,2	25	25	37,5	40	41,6
высокие	17,4	25	25	12,5	32	37,5
Способность дифференцировать предметный и вербальный компоненты слова						
неустойчивая	47,9	58,3	50	50	28	25
средняя	43,4	25	25	37,5	24	33,4
сравнительно высокая	8,7	16,7	25	12,5	48	41,6

Приведённые в таблице данные свидетельствуют о том, что познавательные, регулятивные УУД в целом не сформированы у всех участников обследования – у испытуемых в ЭГ и КГ в большей степени, а у зрячих обучающихся в меньшей степени.

### 2.3. Изучение состояния сформированности лингвистической компетенции

В основе формирования у школьников образов предметов и абстрактных явлений лежат разнообразные и разносторонние представления. У детей они складываются как в результате предыдущего непосредственного опыта, так и при опосредованном знакомстве с действительностью. Представления зрячих, несмотря на то, что они формируются произвольно, характеризуются высоким качеством. У слепых их отличает бедность, ограниченность и вербальность. Тем не менее именно при опоре на них слепые дети приобретают новые знания, умения и навыки. Это обусловило необходимость изучения адекватности чувственных представлений у испытуемых ЭГ и КГ.

Обследование основывалось на методике предметной классификации, переосмысленной С. Я. Рубинштейн в 1970 г. и адаптированной к условиям нашего эксперимента. Согласно авторской методике, предполагалось распределение предметов по группам в зависимости от их сходства и различия. Нами был ис-

пользован простейший её вариант, подразумевающий применение 25 картинок, на каждой из которых имелось одно слово, написанное шрифтом Брайля.

Целью эксперимента было выявление у слепых обучающихся качества и адекватности представлений, лежащих в основе образов конкретных предметов. Следует отметить, что в этой части исследования участвовали только слепые школьники.

Обследование состояло из двух этапов, которые реализовывались во внеурочное время в течение двух дней. В первый день на работу отводилось в среднем 20 минут, во второй – 1 час 20 минут из расчёта 5 минут на одну карточку. На этом этапе через каждые 30 минут делался 5 минутный перерыв. Из-за большого числа испытуемых индивидуальные беседы были заменены фронтальным письменным опросом.

На первом этапе обучающимся предъявлялись 5 карточек, содержащих наиболее знакомые лексемы – *лыжник, кровать, грузовик, вишня, овца*.

Обследуемые должны были:

- 1) выбрать из заранее предъявленных вариантов наиболее подходящие источники имеющихся у них знаний о предложенной лексеме;
- 2) дать небольшую качественную характеристику каждому слову;
- 3) распределить слова по группам (что к чему подходит).

На втором этапе предъявлялось 20 карточек со словами: *яблоко, диван, коза, лошадь, стол, ребенок, велосипед, телега, сливы, женщина, пароход, шкаф, собака, арбуз, моряк, этажерка, кузнец, кошка, самолет, груша*. Требовалось выполнить те же действия, что и на первом этапе. Изменялся лишь третий пункт, согласно которому предложенные лексемы надо было отнести к обозначенным ранее группам.

Источники и характер сведений об обсуждаемом предмете выбирались из нескольких наиболее подходящих вариантов: *видел – не видел; слышал – не слышал; держал в руках – не держал в руках; читал – не читал; пробовал – не пробовал; рассказывали – не рассказывали*.

Представления о сфере, к которой обучающиеся относили предлагаемые лексемы, уточнялись с помощью вспомогательных вопросов. «Что это – человек, животное или предмет?» «Это профессия, увлечение?» «Где встречается этот предмет?» «Для чего он нужен?» «Какое это животное - домашнее или дикое?» «Где оно обитает?» «Это дерево или куст?» «Где он(о) растёт?».

Процедура оценивания строилась на следующих критериях:

- 1) выбор источника сведений о сфере, к которой относилось слово;
- 2) качественная характеристика лексемы (по возможности), ориентированная на цвет, форму, величину, вес и другие характеристики или свойства объекта, обозначенного данным словом;
- 3) распределение предложенных лексем по группам (что к чему подходит).

Все ответы обследуемых оценивались по трем уровням: краткий, частично верный, неполный. (Ответы приводятся в том виде, в каком они были даны при обследовании.)

Анализ представлений подростков в ЭГ и КГ показал, что они находятся на весьма низком уровне. Оценка их знаний о сферах, к которым могли относиться предъявленные лексемы, обнаружило, что у большинства испытуемых они неполные и не совсем адекватные: *«Пароход – не видел, не держал в руках, слышал, не читал, рассказывали. Он нужен для того чтобы плавать. Встречается на реке»* (ЭГ). *«Моряк – не видела, не читала, слышала, не держала в руках, рассказывали. Человек. Увлечение»* (КГ). *«Кузнец – не видел, читал, слышал, рассказывали. Человек, увлечение»* (ЭГ). *«Яблоко – держал, пробовал, не читал, слышал; куст, растёт в саду»* (КГ).

Качественный анализ названных объектов по цвету, форме, величине, весу и т.д. у подростков в группах ЭГ и КГ показал, что данные характеристики для этой категории обследуемых оказались практически недоступны. Только некоторые обучающиеся сумели дать более или менее полные и относительно адекватные ответы. *«Овца – видел, пробовал, трогал руками, не читал, рассказывали. Домашнее животное, живёт в сарае; мягкая. Шерсть обычна длинная и жёсткая, чем-*

*то пахнет. У неё есть четыре ноги, хвост, два уха. Она блеет и ест траву. Весит 50 килограмма. Из её шерсти делают варежки и носки. Они бывают белыми и чёрными, ростом как овчарка». (ЭГ). «Кровать – предмет, нужна для того чтобы спать, стоит обычно в спальне, бывает большой и маленькой, детской и взрослой, а ещё бывает двухэтажной, как у меня дома и кукольной, у нас в садике были такие. Она сделана из дерева или железа. У неё четыре ножки, две или одна спинки. Если большая, то тяжёлая, если маленькая, то лёгкая, прямоугольной формы». (КГ).*

Неполные, но все же отражающие характерные признаки предметов ответы предложили лишь немногие обследованные. *«Коза – домашнее животное. Живёт у бабушки в деревне. У неё есть четыре ноги, рога и борода. Она даёт молоко. Она плохо пахнет» (ЭГ). «Самолёт – предмет, на нём летают. Он длинный и есть ещё кукурузник. У него есть крылья. Кабина там сидят пилоты. Мы летали на нём в Турцию. Его заправляют керосином. Нас там кормили стюардессы – это девушки такие. У него длинные и неудобные лестницы» (КГ).*

Краткие, фрагментарные, но адекватно отражающие минимальные качества объекта ответы дало небольшое число (10,3%) подростков. *«Моряк – человек, плавает на корабле, носит форму. Они плавают ещё на подводных лодках, носят матроску» (КГ). «Груша пробовала, держала в руках. Растёт в саду дерево. Похожа на лампочку. Вкусная. Бывает большой и маленькой. У неё много сортов» (ЭГ).*

Совсем небольшие характеристики, хотя и сравнительно верные, мы получили от очень малого числа (5%) испытуемых: *«Лыжник – видела, читала. Человек, профессия. Он катается на лыжах с палками» (ЭГ). «Женищина – человек. Женищина – это женищина. Она носит платья и юбку. Она рождает детей» (КГ).*

В группе ЭГ нашлись подростки (их было немного), которые совсем отказались отвечать.

Сведения, полученные в ходе выполнения этого задания, в обобщенном виде (в % по группам) представлены в диаграмме на рис. 4.

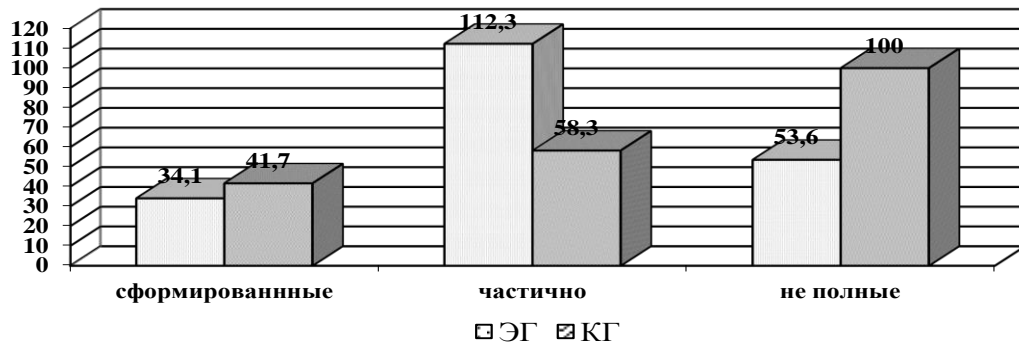


Рисунок 4 – Показатели качества представлений о лексемах обследуемых подростков ЭГ и КГ

Около половины обучающихся при необходимости установления обобщенной связи между лексемами испытывали трудности в тех случаях, когда предмет был им незнаком, или они имели о нем лишь фрагментарные представления (*этажерка, телега*). У такого же числа испытуемых качество владения описательной стороной письменной речи изменялось в зависимости от характера представлений.

Результаты выполнения данного задания обучающимися двух групп (ЭГ и КГ) представлены в сопоставительной табл. 2. Зрячие школьники в этой работе не участвовали.

Таблица 2 – Умения обучающихся в практической работе с лингвистическим материалом (в %)

Уровень овладения умением	ЭГ		КГ	
	классы			
	V	VI	V	VI
Качество представлений				
не полные	36,9	16,7	50	50
частично сформировано	45,7	66,6	25	33,3
сформировано	17,4	16,7	25	16,7

Полученные сведения свидетельствуют о том, что у слепых испытуемых предметные представления базируются на недостаточном чувственном опыте:

подростки затруднялись и при необходимости качественно охарактеризовать предложенные предметы, и при их объединении в сходные группы.

Основная ступень обучения в связи с увеличением объёма учебного материала ставит слепых подростков перед необходимостью активного привлечения слуха в качестве дополнительного канала получения информации. Эта ситуация требует выявления степени и возможностей развития у слепых обучающихся слухового восприятия речи.

С целью определения уровня владения умениями и навыками речевого слуха был использован метод аудирования.

Эксперимент осуществлялся во внеурочное время. Испытуемым предлагалось двухэтапное прослушивание фрагмента аудиозаписи, ранее незнакомого им художественного текста – отрывка из произведения В. Железникова «Чучело» [56].

#### Текст для прослушивания.

*Ленка неслась по узким, причудливо горбатым улочкам городка, ничего не замечая на своем пути. Мимо одноэтажных домов с кружевными занавесками на окнах и высокими крестами телеантенн — вверх!.. Мимо длинных заборов и ворот, с кошками на их карнизах и злыми собаками у калиток — вниз!.. Куртка нараспашку, в глазах отчаяние, с губ слетал почти невнятный шепот:*

*— Дедушка!.. Милый!.. Уедем! Уедем! Уедем!.. — Она всхлипывала на ходу. — Навсегда!.. От злых людей!.. Пусть они грызут друг друга!.. Волки!.. Шакалы!.. Лисы!.. Дедушка!..*

*— Вот ненормальная! — кричали ей вслед люди, которых она сбивала с ног. — Летит, как мотоциклетка!*

*Ленка взбежала вверх по улице на одном дыхании, словно делала разбег, чтобы взлететь в небо. Она и в самом деле хотела бы тотчас взлететь над этим городком — и прочь отсюда, прочь! Куда-то, где ждала ее радость и успокоение. Потом стремительно скатывалась вниз, словно хотела снести себе голову. Она и в самом деле была готова на какой-нибудь отчаянный поступок, не щадя себя. Подумать только, что же они с нею сделали! И за что?!*

Первичное прослушивание длилось 3 минуты. Затем обучающиеся должны были в письменном виде изложить услышанное и выполнить ряд заданий по тексту (на их выполнение отводилось 25 минут). Далее им вновь надо было прослушать два раза подряд тот же самый фрагмент, выполнить те же задания и дополнительно ответить на вопросы анкеты. На всю работу второго этапа отводилось 40 минут: 7 минут на двукратное прослушивание, 28 – на выполнение заданий, 5 – на анкетирование (время засекалось после инструктажа). Между первым и вторым этапами делался 5-минутный перерыв. Такая последовательность объяснялась необходимостью определения влияния количества прослушиваний на качество работы.

После обоих прослушиваний надо было выполнить следующие задания:

- 1) озаглавить услышанный фрагмент;
- 2) изложить общее содержание текста, указать отдельные детали, воспроизвести части текста сначала без изменений, а затем и со смысловой перестановкой;
- 3) обозначить главную и второстепенную мысли текста;
- 4) указать его композиционные элементы;
- 5) переставить части, разбить этот фрагмент на предложения, синтаксически изменить избранные предложения, включив в них информацию, изначально там не содержащуюся.

На первом и втором этапах работы использовались одни и те же параметры оценки, основанные на следующих умениях: давать заглавие фрагменту; запоминать и удерживать в памяти услышанное; устанавливать главную и второстепенную мысли; выделять композиционные части текста; производить смысловые изменения текста.

В приведенных ниже примерах текст ученических работ не изменялся.

Исследование показало, что речевым слухом, который у слепых подростков формировался стихийно, спонтанно, а не в условиях специального целенаправленного процесса, обучающиеся владеют не в полной мере.

С заданием по озаглавливанию фрагмента после первого прослушивания испытуемые обеих групп не справились. Предложенные ими заглавия не отражали сути эпизода («Волки» – ЭГ, «Дедушка» – ЭГ, «Девочка» – КГ и т.п.) или просто отсутствовали. Второе прослушивание не дало более высоких результатов: около половины подростков озаглавили предложенный текст неверно, содержание фрагментарно не раскрывало, а часто к нему вообще не относилось («Бешеная» – ЭГ, «Дикая» – ЭГ, «Мотоциклетка» – КГ, «Город» – КГ, «Собаки гонятся» – ЭГ и т.д.). Часть подростков ЭГ и КГ (25%) предложили заглавия, отчасти отражающие содержание этого фрагмента («Девочка плачет» – ЭГ, «Испуганная девочка» – ЭГ, «Злые люди обидели девочку» – КГ и др.). Меньше четверти из них правильно озаглавили прослушанный текст («Ленке страшно» – ЭГ, «Лена хочет



*уехать*» – КГ, «*Обиженная Ленка убегает от злых людей*» – КГ и др.). Около 30% испытуемых вообще не смогли предложить заглавия.

После первого прослушивания с изложением содержания не справился никто. Как правило, дети пересказывали текст первого предложения. «*Девочка бежала по городу (ЭГ); Ленка бежала по городу, она боялась (КГ); мотоциклетка мчалась по городу злая ей было страшно (ЭГ); мотоциклетка просила дедушку уехать она боится злых людей (КГ)*». На качество выполнения этого задания второе прослушивание значительного влияния не оказало. На этом этапе задание по запоминанию и удержанию в памяти услышанного фрагмента выполнило правильно лишь небольшое число обследуемых. Они относительно полно изложили общее содержание, указали частные детали (описали город, людей и др.), воспроизвели части текста в предложенном (прямом) порядке, а потом со смысловыми изменениями (перестановкой заключительной части). Чуть больше четверти обследуемых изложили общее содержание с указанием отдельных деталей, воспроизведением частей текста по предложенному (прямому) порядку, но без смысловых изменений (перестановкой частей). «*Ленка бежала по городу. Она боялась злых людей. Просила дедушку уехать. Все говорили бешенная. Куртка была на распаху*» (ЭГ). Некоторые школьники (около 30%) сумели указать отдельные детали. «*Ленка бежала по улицам злая дикая. На улице были дома с антеннами, окнами с занавесками, заборами. На них сидели кошки. Ленка злилась на волков собак лис. Ленка просила дедушку уехать. Она была в куртке. Она боялась плохих людей. Она хотела туда, где хорошо. Потому что боялась быть плохой*» (КГ). Примерно столько же обследованных передали общее содержание текста весьма поверхностно: «*Девочка бежала. Ленке было страшно. Ленку обидели*» (ЭГ). «*За девочкой бежали собаки, волки, кошки на заборах. Ленку обидели. Злые люди забрали куртку*» (КГ). Отказалось отвечать очень небольшое число испытуемых.

После первого прослушивания лишь малая часть подростков правильно выделила главную мысль предложенного фрагмента. «*Обиженная Ленка убегает*» (ЭГ); «*Ленку обидели*» (ЭГ); «*Ленка злая и обиженная*» (КГ); «*Ленка хочет убе-*

*жать из плохого города» (КГ)». Определить второстепенную мысль никто не сумел. Некоторые испытуемые не стали выполнять задание, сославшись на то, что не поняли, о чём говорится в прослушанном ими фрагменте. На успешность выполнения задания второе прослушивание не повлияло. Но все же нашлись обучающиеся (10-12%), которые верно обозначили и главную, и второстепенную мысли текста. «Ленку обидели – Злой город» (ЭГ). «Ленка убегает от злых людей – дедушка Ленку защитит» (КГ). Чуть меньше половины испытуемых ЭГ и КГ смогли выделить только главную мысль, а некоторые просто повторили то же, что говорили после первого прослушивания. Небольшое число обучающихся определили только второстепенную мысль. «Злой город» (ЭГ); «злые люди» (ЭГ); «дедушка» (КГ); «добрый дедушка» (КГ). Были и такие, кто вообще не стал выполнять это задание (около 30%).*

Выделить части текста (завязку, основную часть, развязку), определить их роль в контексте единого текста первоначально было очень затруднительно для испытуемых. Даже после второго прослушивания оно не было сделано полностью. Около половины из числа всех подростков правильно выделили части текста, но их роль определить не сумели: «Ленка бежит, Ленку ругают, Ленка хочет туда где хорошо» (ЭГ); «Ленка убегает по городу, Ленка сбивает людей, Ленка хочет спрятаться» (КГ)». Остальные обучающиеся этого задания не поняли.

Внести смысловые изменения в текст подростки обеих групп ни после первого, ни после второго прослушивания не сумели. Задание либо не выполняли, либо делали его неверно. Многие объясняли это сложностью восприятия текста на слух.

Итак, можно заключить, что число прослушиваний на качество выполняемой работы значительного влияния не оказало.

Последующее анкетирование обучающихся показало адекватность оценки ими своих умений, а также обнаружило трудности, возникавшие у них при выполнении заданий. Более половины испытуемых жаловались на невозможность продолжительной концентрации внимания: «Очень сложно постоянно только слушать текст (хотелось думать о чём-то другом; хотелось говорить с Настей)»

(ЭГ). «Вообще не люблю слушать говорящие книги (КГ)». Многие говорили, что для запоминания текста на слух им не хватает отведённого времени.

Обследуемые затруднялись при вычленении главных и второстепенных моментов в сюжетной линии текста. Половина из них заявили утверждала, что текст они не запомнили и поэтому не могли с ним работать.

Ограничения в активном словарном запасе мешали участникам эксперимента письменно воспроизводить текст.

На вопрос: «Умеете ли вы слушать текст?» практически все обследуемые говорили, что их учили слушать тексты, и они умеют делать это. Однако такие ответы не подтверждались полученными результатами.

Способность как слепых (ЭГ, КГ), так и зрячих подростков к пониманию и освоению элементов лингвистической компетенции проверялась на уроках русского языка. Посвященные этому контрольные срезы осуществлялись на десяти предметных уроках.

Для их реализации использовался стимульный материал, состоявший из разнообразных тестов и заданий. Подобный методический комплекс, представлен в Приложении. Испытуемые должны были выбрать из предложенных вариантов ответов один, который казался им верным. Слепым обучающимся задания предлагались на бланках, оформленных по системе Брайля. Зрячие подростки на обычных бланках выделяли номер подходящего пункта карандашом или ручкой. Ответы слепых обучающихся фиксировались.

Задания, предусматривающие определение сформированности аналитических умений, выполнялись письменно. При этом требовалось:

- 1) сделать фонетический, морфологический, морфемный, словообразовательный разборы предъявленных предложений;
- 2) провести синтаксический анализ простого и сложного предложений;
- 3) выполнить стилистический разбор микротекста.

Все задания предъявлялись в порядке возрастающей сложности.

На выполнение одного теста отводилось десять минут; на работу с каждой лексической единицей давалось по 3 минуты. Синтаксический разбор простого

предложения требовал 3 минут, сложного – 5 минут. Для анализа микротекста выделялись 10 минут с учётом времени, необходимого слепым для письма по системе Брайля.

Отдельный урок посвящался только одному виду деятельности: обследуемые либо работали над тестом, либо выполняли разнообразные разборы слов или предложений, либо анализировали текст.

Рассмотрим результаты выполнения испытуемыми заданий, показывающих уровень их знаний о науке «Русский язык». Ответы испытуемых всех групп обнаружили, что подростки практически не владеют элементарной теорией в этой области. Так, на вопрос: «Как называется наука о языке: 1) русский язык; 2) семиология; 3) языковедение; 4) лингвистика» ответы давались наугад. Часть испытуемых (25%) указали на русский язык, чуть больше выделили языковедение; меньше четверти школьников не ответили ничего и лишь небольшое число участников выбрали верный вариант.

Также возникли трудности при определении разделов, изучаемых лингвистикой. Около половины школьников с этим заданием справились частично; чуть больше четверти испытуемых отвечали наугад; меньше четверти участников эксперимента к нему даже не приступили. Совсем небольшое число подростков в ЭГ, КГ и КСГ предложили правильный ответ.

Тест, предполагающий выявление имеющихся у испытуемых элементарных сведений о русистике определённо показал, что практически ни один подросток не владеет знаниями об этапах развития языка, о выдающихся учёных и деятелях, внёсших вклад в развитии родной речи. Так, на вопрос «Кто оказал влияние на развитие современного русского литературного языка? – 1) М. Ю. Лермонтов; 2) А. С. Пушкин; 3) Н. А. Некрасов; 4) А. А. Блок; 5) С. А. Есенин» многие обследуемые отвечали наугад; большинство назвали Лермонтова и Блока, небольшая часть обследуемых отметили и Есенина. Столь же малое число школьников правильно назвали Пушкина.

Крайне низкие результаты обучающихся всех групп свидетельствуют о том, что в процессе обучения русскому языку педагоги зачастую не уделяют должного

внимания теоретическим вопросам; приоритетную позицию занимают практические умения и навыки, необходимые для сдачи ОГЭ.

Выполнение тестов, направленных на установление сформированности опознавательных умений, выявило значительные различия обследуемых по уровню владения изучаемыми действиями.

Около половины испытуемых в КСГ относительно верно выполнили предложенное задание. Сравнительно небольшое число подростков во всех трёх групп справились с половиной материала. Трудности у них возникали при необходимости характеризовать звуки, определять число звуков и букв в словах, вычленять звуки в слове. Например, половина испытуемых (около 50%) испытывали затруднения в выборе ответа на вопрос: «В каком ряду в обоих предложенных словах имеются звонкие согласные? 1) *сбили, свет*; 2) *сарай, доярка*; 3) *грудь, знать*; 4) *гриб, кружка*».

Большинство слепых либо действовали неверно, либо лишь частично верно в заданиях по выбору рядов со звонкими и глухими согласными, по определению согласных звуков, имеющих пары по глухости-звонкости, по их характеристике, по установлению количества звуков и букв в словах, по вычленению конкретного звука в слове. Например, они допускали ошибки при выполнении простейшего задания: «Укажите слово, в котором звуков меньше, чем букв: а) *лошадь*; б) *ягода*; в) *цветок*», делая выбор без учёта норм правописания.

Низкие результаты слепых могли объясняться тем, что в подростковом возрасте они часто пренебрегали чтением брайлевских изданий – старались воспринимать информацию на слух. В связи с этим они усваивали только внешний звуковой облик слова, оставляя без внимания нормированное правописание.

Рассмотрим, наконец, как испытуемые справились с заданиями на выявление сформированности аналитических умений.

Исследование показало, что участники эксперимента в опознавании частей слов, морфем, частей речи значительно отличались друг от друга, как между группами, так и внутри групп.

Треть зрячих подростков (КСГ) верно выполнили эти задания. Четверть обучающихся из всех групп справились с ними относительно правильно, допустив лишь незначительные ошибки. Так, на задание: «Назовите главную значимую часть слова: 1) приставка; 2) корень; 3) суффикс; 4) окончание; 5) префикс» ответ давался верный. Тем не менее, около половины подростков подобными умениями практически не владели. Они испытывали сложности при разграничении, характеристике и определении частей слова, например: «Укажите номера слов, образованных суффиксальным способом: 1) *подлещик*; 2) *безвкусица*; 3) *водяной*; 4) *водянистый*». У них возникали трудности при нахождении допущенных ошибок в морфологическом разборе частей речи, например: «Укажите ошибки в морфологическом разборе имени существительного в предложении: *Мы вошли в третью комнату*: 1) *комнату* – существительное; 2) н.ф. – *комната*; 3) нарицательное; 4) неодушевленное; 5) 2-ое склонение; 6) употреблено в винительном падеже; 7) в предложении является подлежащим».

Слепые ученики VII классов затруднялись в различении наречий от слов категории состояния и кратких прилагательных. Подобные трудности у них отмечались при выполнении, например, задания: «Укажите номера предложений, в которых выделенные слова являются словами категории состояния, краткими прилагательными, наречиями: 1) *Его лицо было грустно*. 2) *Он грустно улыбнулся*. 3) *Мне грустно*. 4) *На него смешно смотреть*. 5) *Такое поведение смешно*. 6) *Он смешно выглядит*. 7) *Сочинение интересно написано*. 8) *С ним интересно спорить*. 9) *Соревнование интересно своим составом*». Проблемы, возникавшие у слепых обучающихся, объяснялись ограниченностью их чувственного опыта и небольшим объемом времени, которое отводилось учебной программой на усвоение данной темы.

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

В ЭГ и КГ многие не справились с объединением или противопоставлением языковых и речевых явлений. Из-за ограниченности чувственного опыта слепые подростки испытывали трудности при определении однокоренных слов: например, в задании: «Выпишите пары однокоренных слов. *Продлить – подлить, затрубить, отрубить, виноватый – извиняться, преданный – проданный, парный – паровой, конец – кончатся, смешивать – смешить, безоблачный – разоблачаться, носатый – носильщик*». Они также затруднялись в работе с синонимами: «Подберите по два синонима к каждому слову: *отважный, холодный, друг, дом, говорить*».

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

Рассмотренные показатели по всем экспериментальным заданиям позволяют судить об уровне лингвистической компетенции участников исследования. У всех испытуемых был выявлен низкий уровень владения знаниями о языке и элементарными знаниями о русистике. С предложенными заданиями справились лишь 21% подростков в ЭГ, 19% в КГ и 31,6% в КСГ. У слепых обучающихся языковые умения и навыки были сформированы на порядок ниже, чем у зрячих сверстников. Максимальное число обучающихся, выполнивших предложенные задания, составило в ЭГ 27%, в КГ 26,3%, при этом результаты слепых подростков в двух группах находились практически на одном уровне с разницей в 2,3%.

При сопоставлении полученных показателей можно прийти к выводу о том, что если в течение учебного года овладение лингвистической компетенцией во

всех классах, принявших участие в исследовании, велось целенаправленно, то все же оно было организовано на низком уровне.

В табл. 3 отражены показатели, полученные при выполнении заданий, предложенных в ходе констатирующего эксперимента.

Таблица 3 – Результаты выполнения заданий, отражающих лингвистические представления обучающихся трех экспериментальных групп (в %)

Уровень овладения изучаемыми представлениями	ЭГ		КГ		КСГ	
	Классы					
	V	VII	V	VII	V	VII
Знания о науке «Русский язык»						
отсутствуют	45,7	50	50	37,5	32	20,8
отрывочные, элементарные	36,9	33,3	25	50	48	54,2
удовлетворительные	17,4	16,7	25	12,5	20	25
Элементарные сведения о русистике						
отсутствуют	63,1	75	75	62,5	64	70,8
отрывочные	36,9	25	25	37,5	36	29,2
Удовлетворительные	-	-	-	-	-	-
Опознавание звуков, букв						
Отсутствует	50	58,3	50	62,5	28	25
частично правильное	26,1	25	25	25	24	33,4
Верное	23,9	16,7	25	12,5	48	41,6
Опознавание частей слов, морфем, частей речи						
ошибочное	43,4	50	50	50	28	20,9
частично правильное	39,2	25	25	37,5	40	41,6
верное	17,4	25	25	12,5	32	37,5
Умение классифицировать языковые явления						
отсутствует	58,7	66,7	50	62,5	12	16,6
частично правильное	26,1	25	25	25	60	54,2
верное	15,2	8,3	25	12,5	28	29,2
Умение производить грамматико-синтаксический разбор						
отсутствует	56,5	58,3	50	62,5	36	37,5
частично верное	26,1	25	25	25	28	29,2
верное	17,4	16,7	25	12,5	36	33,4



Согласно данным табл. 3 ясно выступают качественные различия в уровне владения лингвистической компетенцией, который свойственен обучающимся V и VII классов.

Во всех трех группах семиклассники, так же как и обучающиеся V классов, практически не владели знаниями о науке «Русский язык», не обладали элементарными сведениями из области лингвистики. У зрячих участников обследования из VII класса все же качество опознавательных умений было выше, чем у зрячих пятиклассников. У слепых подростков в ЭГ и КГ, обучающихся в VII классах, эти умения находились практически на одинаковом низком уровне, но были выше, чем у слепых пятиклассников, хотя и ниже, чем у зрячих сверстников.

Умения распределять языковые явления по группам у всех зрячих учеников характеризовалось невысоким уровнем, однако этим умением слепые семиклассники в ЭГ владели чуть лучше, чем ученики того же класса в КГ, и лучше, чем слепые пятиклассники, результаты которых были идентичны.

Выполнение различного рода языковых разборов у всех испытуемых в КСГ отличалось невысокими показателями, но превосходило результаты слепых учеников тех же классов. Данные последних практически были одинаковы.

Следовательно, у зрячих семиклассников лингвистическая компетентность была более развита, чем у зрячих пятиклассников, что свидетельствует о положительной динамике развития этого показателя. По группам слепых (ЭГ и КГ) как в V, так и в VII классах она оказалась почти идентичной.

Таким образом, изучение сформированности лингвистической компетенции показало, что все обследованные подростки владеют ею не в полной мере.

#### **2.4. Реализация педагогических условий формирования лингвистической компетенции в образовательном процессе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для слепых и слабовидящих детей**

Проведенный эксперимент потребовал изучения педагогических условий, создающих возможности для становления у слепых подростков лингвистической компетенции в процессе изучения русского языка на базе экспериментальной

группы. Параллельно с обследованием самих испытуемых были детально изучены школьная и классная документации, рабочие программы учителей. Анализ вёлся с позиций новейших положений ФГОС НОО.

В настоящее время образовательный процесс на начальном уровне обучения (кроме 1-ых классов) во всех специальных школах для слепых и слабовидящих детей базируется на содержании ФГОС общеобразовательных школ. Это объясняется тем, что ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, в том числе и слепых, вступил в силу только с 01.09.2016 года. Такая ситуация неизбежно повлияла на видоизменение образовательного маршрута в школах для детей с нарушением зрения. На начальном уровне образовательный процесс теперь основывается на новом стандарте, в то время как на основном и среднем уровнях следует установкам ФГОС ОО, введённым 01.09.2015 г.

Очевидно, что значительное своеобразие образовательной деятельности в экспериментальной группе не может не объясняться этапностью действующего ФГОС НОО и пока отсутствием ФГОС средней и основной школ обучающихся с ОВЗ. Несмотря на имеющиеся стандарты, ещё не подготовлена научно обоснованная, учитывающая ООП слепых школьников и признанная широкой образовательной практикой система формирования УУД. Как следствие, у этих обучающихся они складываются спонтанно, частично, что недостаточно для овладения планируемыми компетенциями.

Отметим, что все испытуемые, принявшие участие в эксперименте, в начальной школе обучались на основе федерального компонента (ФК) государственного образовательного стандарта (ГОС), который не предусматривал формирования УУД. Соответственно, исследуемые подростки экспериментальной группы не могли освоить в полной мере познавательные и регулятивные действия, о чём свидетельствуют представленные выше результаты. Однако именно эти действия определяют овладение лингвистической компетенцией. Следовательно, опоры на них при приобретении знаний о науке «Русский язык», об элементарных сведениях по русистике, учебно-языковых умениях, метаумениях, ме-

тазнаниях, рефлексивных умениях и знаниях у этих детей практически не происходило.

Между тем лингводидактикой доказано, что при овладении лингвистической компетенцией достигается саморазвитие личности обучающегося. Это возможно при целенаправленном освоении способов действий, обеспечивающих опознание языковых явлений и их употребление в речи, при развитии логического мышления, памяти, воображения, а также навыков самоанализа, самооценки.

Однако проведенное исследование показало, что в экспериментальной группе процесс саморазвития личности слепых обучающихся и становление лингвистической компетенции на уроках русского языка происходит не в полной мере. В целом усвоение компонентов, в совокупности определяемых как лингвистическая компетенция, с точки зрения компетентностного подхода не достигается. Зачастую отдельные знания усваиваются автономно, изолированно друг от друга. Их рассматривают как самостоятельные умения или сведения, которыми обучающиеся должны владеть по окончании основной школы. Объясняется это скорее всего тем, что образовательный процесс в основной школе (как уже отмечалось) строится с опорой на ФК ГОС.

Процесс саморазвития слепых подростков должен основываться на восполненном чувственном опыте и развитии слуховом восприятии речи. Только расширенные полноценные чувственные представления могут обеспечить их относительно адекватными знаниями о реальной действительности, об окружающих их предметах и абстрактных языковых явлениях. Развитое слуховое восприятие речи (слуховое внимание, слуховая память), столь необходимое в учебном процессе, становится не только дополнительным каналом получения информации, но и средством, позволяющим обрабатывать такую информацию (систематизировать, анализировать, вычленять и т.п.). В целом закладывается компенсаторная основа, ведущая к совершенствованию познавательных и созидательных способностей слепых школьников. Специальные методики, обеспечивающие обогащение чувственного опыта и развитие слухового восприятия речи слепых детей в контексте обучения русскому языку, на сегодняшний день практически не разработаны.

Программный материал, ориентированный на общеобразовательные массовые школы, также не содержит в себе такой направленности.

Лингвистическая компетенция, являющаяся одной из значимых компетенций, определяющих становление функциональной грамотности, у слепых подростков на уроках русского языка в экспериментальной группе не формируется. Целенаправленной опоры на познавательные и регулятивные УУД в связи с тем, что они в условиях этого процесса не усваиваются, также не происходит. Очевидно, что при подобной ситуации обогащение и закрепление исследуемых УУД на уроках русского языка не достигаются.

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

### **Выводы**

1. Проведенное в констатирующем эксперименте обследование показало, что в процессе обучения у слепых подростков не достигается формирование полноценного учебно-познавательного интереса, они не овладевают в должной степени регулятивными действиями контроля, способностью различать план знаков и символов и предметный план.

2. Слепыми детьми также не усваиваются умения, относящиеся к метазнаниям, метаумениям, рефлексивным умениям и знаниям, составляющим компоненты лингвистической компетенции. Подобная реальность, подтвержденная результатами нашего обследования, может быть объяснена тем, что в начальной школе подростки обучались на основе ФК ГОС, при котором у них не происходит целенаправленное развитие необходимых УУД.

3. Констатирующий эксперимент показал, что слепые обучающиеся (группы ЭГ и КГ):

а) владеют исследуемой лингвистической компетенцией на низком уровне;

б) у них отмечается ограниченность чувственного опыта, неразвитость слухового внимания и слуховой памяти;

в) спонтанно приобретенные ими знания о науке «Русский язык», элементарные сведения о русистике, а также некоторые языковые умения заметно уступают по качеству аналогичным знаниям и умениям их зрячих сверстников.

4. Педагогические условия, необходимые для формирования лингвистической компетенции в учебно-познавательном процессе экспериментальной группы специальной (коррекционной) общеобразовательной школы, не реализуются.

Следовательно, со всей неизбежностью приходится признать необходимость разработки модели целенаправленного формирования у слепых обучающихся лингвистической компетенции на уроках русского языка и её детальной апробации.

### **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ У СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

На основании полученных в констатирующем эксперименте сведений мы убедились в том, что возможности обследованных подростков в области лингвистических знаний находятся на невысоком уровне. Поэтому была поставлена цель разработать педагогическую систему (модель), направленную на формирование лингвистической компетенции, отработать и апробировать её в процессе практической учебной деятельности при изучении русского языка. В соответствии с этим предусматривалось решить следующие задачи:

- определить содержательную структуру предложенной модели;
- уточнить и реализовать педагогические условия, необходимые для достижения поставленной цели;
- осуществить целенаправленную коррекционно-развивающую деятельность;
- предусмотреть в её процессе развитие элементов, составляющих лингвистическую компетенцию;
- выявить эффективность предложенной модели.

#### **3.1. Модель формирования лингвистической компетенции**

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

Разработанная нами модель тождественна процессу овладения лингвистической компетенцией и воспроизводит в наиболее простом и обобщенном виде его содержание, структуру, свойства и взаимосвязи между элементами. Построение модели опирается на предложенные общей дидактикой коммуникативно-

деятельностный, компетентностный подходы, а также на сформулированные автором развивающий и стимулирующий подходы.

Знаниевый и действенный блоки коммуникативно-деятельностного подхода базируются на специально созданном особом познавательном пространстве, в котором слепой ученик может самостоятельно ориентироваться, выбирая в соответствии с освоенными им учебными действиями и коррекционными умениями собственные способы овладения материалом, включения в коллективную работу, при этом высказывать и аргументировать свою точку зрения и вместе с тем отстаивать собственные позиции, выслушивать и принимать другие мнения.

Компетентностный подход предполагает развитие у школьников способности и готовности применять усвоенные знания и умения в различных условиях. Стимулирующий подход реализуется в совместном с учителем выполнении оценочной деятельности, когда обучающийся выступает активным участником, осуществляющим контроль, коррекцию и оценку усвоенного материала. В результате стимулируется интеллектуальная самостоятельность, возникают и интерес к обучению, и осознанный подход к решаемым задачам (к поставленной цели, выбору средств её реализации), достигается саморегуляция. Развивающий подход предусматривает выполнение конкретных упражнений и заданий, основанных на изучаемом языковом материале, его отработке при максимальной активности всех сохранных анализаторов, обеспечивающей восполнение чувственного опыта, развитие слухового восприятия речи.

Спроектированная нами модель также базируется на принципах специальной педагогики (развитии мышления, языка и коммуникации, коррекционно-компенсирующей направленности образования) и частно-дидактических принципах обучения русскому языку (экстралингвистическом, системном, историческом, структурно-семантическом, функциональном).

Коррекционно-компенсирующая ориентация образования обеспечивает целенаправленное восполнение чувственного опыта слепых подростков и развитие у них слухового восприятия речи как качественной основы для дальнейшего становления лингвистической компетенции.

Осмысление слепыми обучающимися языковых единиц (звуков, морфем, морфологических категорий, синтаксических конструкций), развитие лингвистического мышления происходят на основе совершенствования мышления, языка и коммуникации. В этих условиях каждое из усваиваемых лексических и грамматических понятий при их особых структурных связях с другими понятиями и осознанным использованием в речи становится реальной базой для овладения продуктивным мышлением.

Знания об историческом развитии науки о языке опираются на закреплении у школьников сведений об изменениях, происходивших в русском литературном языке и в той или иной форме сохранившихся в нём. Формирование научных взглядов на язык, осознание сущности языковых явлений совершаются при выполнении обучающимися разнообразных заданий, дополняющих программный материал. Например: 1) сделайте сообщение об истории возникновения русского алфавита; 2) напишите реферат на тему «Выделение слов категории состояния в самостоятельную часть речи»; 3) подготовьте исследовательский проект по проблеме «История перехода причастий и деепричастий из особой формы глагола в самостоятельные части речи».

Пониманию обучающимися взаимосвязи языка и внеязыковой действительности способствует экстралингвистический принцип. Переход к экстралингвистической действительности происходит при изучении лексикологии. В рамках этого раздела ведётся работа с различными группами слов. Успешность перехода достигается при выполнении специально подобранных упражнений. Обучающимся предлагаются для домашнего задания карточки с различными текстами. Им следует: 1) прочитать текст; 2) найти в нём архаизмы, заимствования, диалектизмы; 3) выписать эти слова в отдельные группы; 4) при содействии зрячего помощника отыскать их значения в толковых словарях; 5) с любым из них составить текст из пяти-восьми предложений на произвольную тему. Обучающимся также раздаются карточки со словами-заимствованиями (*брошюра, консенсус, жюри, конъюнктура, тирада, арена, консерватор, скептик*). Необходимо: 1) найти при помощи зрячего помощника значения этих лексем в толковом словаре; 2) выписать их в



тетрадь; 3) составить с ними небольшой (из пяти-девяти предложений) текст. В последствие работа со справочными материалами предполагала самостоятельное использование интернет ресурсов.

Экстралингвистический принцип предполагает и работу со словами, имеющими конкретные значения. Слепых обучающихся при освоении лексического материала стараются знакомить с соответствующими предметами, либо демонстрируя их, либо давая их детальное описание. Это способствует пониманию значений многозначных слов, омонимов, синонимов и других лексикологических и фразеологических явлений и восполнению чувственного опыта школьников. Проверка точности понимания значений слов осуществляется при выполнении различных заданий. Например: 1) составьте письменно небольшой текст из трёх, пяти предложений со словом *шомпол*; 2) отразите в тексте характеристику этого слова.

При изучении морфологии данный принцип помогает донести до сознания обучающихся формальное выражение грамматических категорий. Для разграничения морфологических признаков числа существительного и неязыковой информации о количестве предметов школьники выполняют различные упражнения. Например, им даются карточки с разными словами (*очки, носки, чулки, ножницы, плоскогубцы, сапоги, брюки, шорты, кочерёг, доньев*). Надо: 1) вначале выписать слова, которые употребляются только во множественном числе, но обозначают один предмет; 2) затем выписать слова, употребляющиеся и в единственном числе; 3) указать форму единственного числа этих слов.

Системный принцип способствует формированию у школьников взглядов на языковые единицы как на систему взаимосвязанных элементов. Единицы каждого уровня рассматриваются во взаимосвязи с единицами как этого же, так и других уровней. При изучении раздела «Фонетика» звуки и их позиционные изменения соотносятся с другими звуками, с обозначающими их буквами, с морфемным членением слов. В этой связи обучающимся предлагаются фонетические упражнения на определение озвончения или оглушения согласных в определённых условиях. Например (письменное задание): 1) подобрать к словам *круг, дуб,*

*сапог, крепкий, редкий, кружка* проверочные слова; 2) объяснить, почему согласные в одних случаях слышатся отчётливо, а в других глухо. В результате школьниками усваивается сущность этого явления, предупреждается возможность возникновения различных ошибок, кроме того обогащается чувственный опыт слепых обучающихся.

Структурно-семантический принцип содействует развитию навыков работы с языковыми единицами с учетом не только их формального выражения, но и их значения. При предъявлении нового материала внимание школьников обращается на то, что практически в каждом разделе языкознания имеются значимые единицы – морфемы, слова, предложения. При этом демонстрируется и объясняется двусторонняя природа языковых знаков. Например, так как морфема – это минимальная значимая часть слова, морфемный разбор не может быть механическим, потому что разные значения одного и того же слова могут обладать различными морфологическими характеристиками.

Функциональный принцип знакомит обучающихся с назначением единиц разных уровней: смысловозначительной функцией звуков в сильной позиции (фонем); ономазиологической функцией морфем; номинативной функцией слов и коммуникативной функций предложений.

Изучая раздел «Лексика и словообразование», обучающиеся приобретают знания о развитии языка, о происходящих в нем существенных изменениях. Постепенно у них складываются представления об устаревании одних слов и выражений, о появлении на их месте других словообразований, о распаде связи между значениями многозначных слов и формировании омонимов, о смене морфемной структуры слова из-за утраты её производящих и т.п. Для закрепления приобретённых знаний подростки выполняют разнообразные упражнения. Например, прочитать из учебника по литературе рассказ А. П. Чехова «Хирургия». Затем: 1) вначале выписать 15 слов, выполняющих только номинативную (назывную) функцию; 2) далее выписать столько же слов, выражающих чувства и настроения; 3) составить словосочетания, используя только эти слова; 4) из получившихся словосочетаний построить одно простое и одно сложное предложение. Прочитать

из учебника по литературе рассказ А. П. Платонова «В прекрасном яростном мире». Далее: 1) выписать 15 слов, употребляющихся во всех стилях речи; 2) выписать столько же слов, преимущественно употребляющихся в каком-либо одном стиле речи; 3) написать письменно по три собственных примера, где слова выражали бы обращение, сообщение, воздействие.

Описанные подходы и принципы определяют сущностные характеристики предложенного учебно-познавательного процесса, ибо целью апробируемой модели является формирование у слепых подростков элементов, необходимых для овладения лингвистической компетенцией. В соответствии с указанной целью были выделены следующие задачи:

- развитие компенсаторной базы;
- создание оперативного теоретического аппарата;
- освоение на этой основе учебно-языковых умений.

Постановка задач именно такого состава объясняется тем, что лингвистическая компетенция формируется покомпонентно: только в том случае, когда все её компоненты усвоены, можно говорить о её достижении в целом.

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

Первоначально в рамках **первого направления** школьники получают теоретические языковедческие представления. Задания информационного блока позволяют им овладеть новыми сведениями из истории языкознания, усвоить связанные с ними дефиниции. Например, им на карточках даются термины (*фонема, морфема, звук, лексема, сонорный, гласная, согласная, буква, слово*). В начале урока необходимо: 1) отобрать и записать термины, с которыми предстоит ознакомиться; 2) дать толкование этим терминам; 3) сверить в конце урока записанную информацию с приобретённой на уроке; 4) внести необходимые коррективы в уже сделанные записи.

Дополнительное осмысление полученной информации происходит при выполнении упражнений из дискуссионного блока. Например, школьники работают с карточками, на которых попарно записаны слова: *лиса – леса; род – рот; мат – мать; ров – рёв; код – кот; жар – жарь; рад – ряд; столб – столп; банка – банька; мел – мёл; изморозь – изморось; уголки – угольки; лук – люк; маг – мак; галка – галька*. Надо: 1) письменно выполнить транскрипцию двух слов; 2) аргументированно объяснить, что звуки в этих словах обладают смысловоразличительной функцией. Далее в границах творческого блока языковедческий материал закрепляется. Для этого подбираются специальные задания. Ученикам предлагаются карточки, на которых записана транскрипция рядов звуков: 1 – [д], [л], [с], [р], [в], [ф], [х]. 2 – [ч], [щ], [й], [ц], [ж], [ш]. 3 – [д],[с],[в],[з],[к]. 4 – [й],[ц],[ч],[щ]. 5 – [н],[м],[й],[л],[р]. 6 – [ц],[х],[ч], [щ]. Необходимо: 1) определить признаки, по которым объединены эти звуки, аргументировать свой ответ, 2) составить два предложения из двух рядов на выбор так, чтобы все слова начинались только с букв этого ряда.

В рамках **второго направления** подростки на базе ранее полученных знаний развивают учебные действия, решают языковые задачи, включённые в практический блок. Например, им предлагается текст из учебника по русскому языку или из дидактических материалов. Обучающимся следует: 1) прочитать его; 2) выписать из него все слова, в которых имеются шипящие звуки, чередующиеся глухие и звонкие согласные, всегда твёрдые и всегда мягкие согласные; 3) заменить эти слова синонимами.

Описанная в рассмотренных двух направлениях деятельность сопровождается планомерной работой по восполнению чувственного опыта слепых подростков и развитию у них слухового восприятия речи, постоянно и последовательно выполняемой при реализации **третьего направления**. Она строится на языковом материале, предназначенном для осмысления лингвистической компетенции. Например, обучающимся три раза прочитывают вслух стихотворение С. А. Есенина «С добрым утром». Требуется: 1) запомнить его; 2) выписать все слова с шипящими согласными, обозначающими действия; 3) дать их характеристику; 4)

составить с этими словами по одному предложению. Если у школьников обнаруживаются несоответствующие действительности представления, они тут же корректируются.

Задания и упражнения, входящие в обозначенные три направления, могут быть задействованы как в течение одного урока, так и нескольких учебных часов. Это зависит от объема времени, отведённого на освоение того или иного раздела учебной программы по русскому языку. Например, в VII классе в разделе «Слова категории состояния» на осмысление теоретического материала отводится два часа, на совершенствование практических действий один урок.

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

Результативность модели определяется её методологическим, целевым, содержательным и технологическим компонентами.

### 3.2. Формирование лингвистической компетенции

Обучение по представленной модели и её апробация осуществлялись в течение двух лет. В группу обучающихся, предназначенную для работы по предложенной модели, вошли 58 человек. Из них 16 подростков были тотально слепыми, 40 – слепыми с остаточным форменным зрением (0.01 – 0.04 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией), двое – со светоощущением с правильной проекцией. Все школьники различались по уровню освоения программного материала по русскому языку: 46 обучающихся в первый год работы занимались по программам VI класса, а во второй – по VII классу; 12 подростков в первый год осваивали программу VIII, а во второй – IX класса. Весь раздаточный материал (карточки, тестовые бланки и т.п.) оформлялся рельефно-точечным шрифтом Брайля.

Особую значимость для деятельности, соответствующей сущностной характеристике предложенной модели, имело направление, в условиях которого происходило становление у слепых подростков компенсаторной базы. Именно оно вносило в структуру учебного процесса значительные изменения. Для зрячих обучающихся необходимости в его внедрении не было: они в максимальной степени опирались на собственное сохранное зрение.

Проводимая нами коррекционно-развивающая работа планомерно способствовала увеличению числа осознанно используемых и понимаемых слепыми школьниками лексем. Они стали осмысленно пополнять и применять терминологический словарь; произошли качественные изменения в обобщении семантического значения лексем с их конкретным предметным наполнением; на базе полноценных, адекватных представлений складывались образы объектов, недоступных для непосредственного отражения, получаемые на основе слуховых впечатлений и словесного описания. Как следствие, повысилась продуктивность мыслительных операций, производимых со средствами языка. Это достигалось благодаря направленному привлечению сохранных возможностей слепых подростков, использованию адаптированного к их потребностям методического комплекса с опорой на формируемые у них познавательные и регулятивные УУД.

На учебном материале из области «Морфология» слепые обучающиеся пополняли запас чувственных представлений об окружающей действительности, соотносили предметы со смысловым значением слов. Этому способствовали формирующиеся у них умения дифференцировать план знаков и символов и предметный план. При изучении раздела «Имя существительное» ученики расширяли свои представления об окружающем предметном мире. В границах темы «Имя прилагательное» у обучающихся углублялись чувственные представления о качествах и свойствах предметов. Как следствие, преодолевались специфические особенности, обусловленные трудностями образования конкретных представлений и равномерным соотношением между ними и быстро нарастающим запасом слов. В главе «Предлоги» обучающиеся не только усваивали правописание этой части речи, но и конкретизировали связанные с ними пространственные представления. Этому способствовали разные упражнения. Например: 1) прочитайте предложенный текст; 2) из представленных ниже предлогов выберите подходящий по смыслу и вставьте его на месте пропуска; 3) устно объясните свой выбор.

В разделе «Лексика и словообразование» выполнялись упражнения по различению и узнаванию разнообразных лексем. В зависимости от темы урока подростки должны были к предложенным словам: 1) подобрать однокоренные лексемы, синонимы, антонимы, паронимы; 2) составить с ними по три предложения.

Для того чтобы избежать формального усвоения абстрактных языковедческих знаний, постоянно делался акцент на слуховую или на тактильную наглядность. Так, школьникам давались по две карточки. На первой располагались не более пяти слов, обозначающих предметы. На второй вперемешку размещались определения к ним. Объекты демонстрировались детям за один-два урока до запланированной работы. На основном уроке от них требовалось письменно: 1) выполнить морфологический разбор написанных слов; 2) подобрать к ним подходящие определения; 3) составить с ними по три предложения. Подобные задания периодически применялись во всех классах.

В ходе работы над ошибками вслух членораздельно произносилось слово, в котором была допущена ошибка. Её «автор» проговаривал слово, чётко называя

каждый звук в соответствии с нормами правописания. В случае, если он ошибался, процедура повторялась. После правильного произнесения слово письменно транскрибировалось. Такая работа над ошибками помогала наглядно закреплять нормы правописания.

Совершенствованию наблюдательности школьников способствовали целенаправленно организованные наблюдения над явлениями природы, работа с разнообразным иллюстративным материалом, предметные уроки и практические упражнения. В такой учебно-практической деятельности приобретаемые знания закреплялись, выходили на более высокий уровень, который в свою очередь определял более сложный характер производимых действий, выработку более точных умений и навыков. Это достигалось благодаря освоению обучающимися регулятивных действий контроля.

Подростки наблюдали за явлениями окружающей среды, ориентируясь на слуховые впечатления разнообразного характера. Например, вначале они выполняли простейшие упражнения: «Понаблюдайте за Вашим домашним питомцем; опишите его признаки в связном тексте, состоящем из пяти-девяти предложений», «Подберите слова, обозначающие звуки вечернего города; составьте с ними предложения». После того как у них эти умения совершенствовались, работа усложнялась. Например, «Напишите рассказ по своим наблюдениям о вечернем городе. Он должен содержать девять-пятнадцать предложений. При его составлении опирайтесь на информацию, полученную Вами на слух».

Все обучающиеся работали со зрительной информацией, извлеченной ими благодаря средствам описаний. На уроках развития речи и дома они писали изложения по картинкам, сочинения по темам «Времена года», «Мой дом», «Моя школа».

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



методы информационного поиска. Они имели разноплановый характер. Приведем примеры.

Школьникам требовалось: 1) прослушать текст; 2) озаглавить его; 3) определить основную тему; 4) обозначить авторскую позицию по проблеме; 5) выявить, какие средства выразительности в нем были использованы, и привести примеры; 6) письменно пересказать текст. В первый год обучения подобная работа проводилась на уроках, затем её стали задавать на дом.

Подросткам предлагалось: 1) прослушать текст (чаще статью, содержащую дополнительную информацию по изучаемой теме); 2) найти в нём лингвистические термины; 3) пользуясь справочной литературой, определить их значение. Такие задания давались постоянно, чаще всего на дом для поиска новых теоретических сведений.

Ученикам нужно было: 1) прослушать текст; 2) запомнить услышанное; 3) пересказать устно общее его содержание; 4) письменно зафиксировать отдельные детали; 5) воспроизвести части текста по предложенному порядку; 6) сделать в нём смысловые изменения с перестановкой частей. Подобная работа проводилась в часы развития речи.

Обучающимся следовало: 1) прослушать текст; 2) разбить его на части; 3) определить их роль в общем контексте услышанного. Эти задания практиковались при написании изложений.

Школьники должны были: 1) объяснить устно, с чем связаны предложенные смысловые изменения текста (в зависимости от решаемой проблемы): перестановка частей, разбивка на части, синтаксическое изменение предложений; 2) опираясь на текст, обосновать свой ответ. Такая работа предлагалась в качестве дополнительных заданий на уроках развития речи.

Задачи восполнения чувственного опыта и развития слухового восприятия речи определяли характер всей учебной деятельности.

Основу направления, обеспечивающего слепым подросткам овладение понятийным аппаратом, составляли информационный, дискуссионный и творческий блоки. В них было предусмотрено последовательное усвоение запланированных

умений и навыков с постепенным усложнением учебных задач и соответствующим повышением уровня знаний.

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

Изначально ученики должны были осмыслить понятийный аппарат, отражающий относительно полные представления о языке. Так, при изучении раздела «Язык и культура речи» предлагались упражнения, предусматривающие развитие умения разграничивать схожие понятия, обнаруживать в них общие и частные элементы. На уроке, например, подростки работали с понятиями «лингвистика», «языкознание», «русистика». Они должны были письменно дать определение каждому из них, а затем совместно с учителем сформулировать верные дефиниции. Им также предлагались понятия «слово», «предложение», «звук», «морфема». Требовалось сгруппировать их по объединяющим признакам и указать разделы, к которым они относятся.

В этом контексте обучающиеся обычно получали для домашнего задания карточки с этими же понятиями и их научным толкованием. Школьникам следовало письменно соотнести термины с сопроводительными трактовками, объяснив их выбор; сопоставить свои суждения с интерпретациями из учебников и справочной литературы; внести необходимые поправки в свои записи. В VIII и IX

классах эта деятельность протекала в часы, отведенные на повторение пройденного материала.

Кроме того, подростки при изучении основных разделов языкознания: «Синтаксис», «Лексика», «Морфология», «Орфоэпия» также выполняли подобные задания. Например, им надо было письменно указать, что изучается в рассматриваемом разделе и перечислить входящие в него компоненты.

Следующий шаг обеспечивал закрепление эмпирических знаний соотношения языковых элементов и конкретных представлений. Для освоения группировки материала по определённым признакам использовались упражнения, содействующие развитию логического мышления.

Сначала практически все слепые обучающиеся при необходимости самостоятельно использовать методы информационного поиска обнаруживали полную безынициативность. Они нуждались в постоянном содействии зрячих помощников. С целью обучения школьников их применению в каждом классе подростки были разделены на две группы. За каждым её членом закреплялись определённые обязанности. Внесенный таким образом соревновательный элемент добавлял заинтересованность к работе с источниками, устранял пассивное отношение к выполняемой деятельности, мотивировал чувство ответственности.

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

Первоначально школьники осваивали умение разграничивать изучаемое явление и соотносить его с одним из разделов языкознания. Так, при изучении фо-

нетики подросткам предлагались на дом карточки, содержащие пары слов: *вертеть – ввертеть; длина – длинна; гриб – грипп; сыпать – ссыпать; сума – сумма; бал – балл*. Им следовало, проанализировав эти пары, указать их отличия, затем письменно объяснить свои позиции, основываясь на материале толковых словарей. Подобные задания без использования дополнительной литературы часто использовались на уроках.

Следующим этапом было понимание слепыми обучающимися того, что каждая языковая единица имеет свои особенности и способы употребления. Достигалось это при выполнении упражнений, предусматривающих воспроизведение пройденной информации, группировку данных, выявление схожих и различающихся элементов, обобщение знаний. Например, подростки при повторении раздела «Самостоятельные части речи» на уроках, отвечали на схожие по содержанию вопросы: «По каким признакам определяется принадлежность слова к части речи?», «На какой основе могут быть объединены части речи: существительное, прилагательное, числительное; глагол, причастие, деепричастие?». В качестве домашнего задания они получали карточки с рядами слов: *красный, краснота, краснеть, по красному, красно; зелёный; зелень, зеленеть, зелено, зеленка; доброта, добрый, добреть, по-доброму, добрейший*. Обучающиеся должны были письменно: 1) выявить общие признаки, имеющиеся между словами каждого ряда; 2) определить часть речи всех предложенных лексем (они могли быть разными частями речи, но иметь присущий всем объединяющий признак); 3) обосновать свой ответ.

Задания такого рода, наполняя слова конкретным содержанием, разъясняли семантические значения лексем, восполняя чувственный опыт подростков.

Свойственное многим слепым детям неприятие чужих позиций, ярко проявляющееся в подростковом возрасте, зачастую препятствовало аргументированному обоснованию ответов. В тех случаях, когда школьник пытался доказать собственное, не всегда правильное умозрительное суждение, мы применяли метод, заключающийся не в отрицании, а в поддержке выдвинутого им довода. Ученику предлагалось найти в справочной литературе сформулированное утверждение и

привести согласующиеся с ним примеры. Это давало ему максимальную свободу, возможность ощутить себя независимым, а главное, затем самостоятельно исправить допущенную ошибку.

В рамках творческого блока происходило закрепление полученных умений, основанное на уже сложившихся у школьников умениях различать предметную и речевую действительности. Этому способствовали разные виды работ: по интерпретации текстов правил; по написанию изложений с элементами сочинений, выражающих отношение пишущего и его оценку; сочинений-рассуждений; этюдов; очерков; вымышленных интервью. В этой связи первостепенное значение отводилось обучению слепых подростков созданию собственных небольших текстов, предполагающих краткость, четкость, логичность построения высказывания, что способствовало систематизации полученных ранее знаний.

В курсе «Морфемика» ученики самостоятельно составляли в форме таблиц или схем правила написания приставок, корней, суффиксов. Они затем пользовались ими при написании словарных, выборочных диктантов, составлении рассказов по картине. Такая работа приводила к закреплению навыков, полученных в рамках информационного и дискуссионного блоков.

В разделе «Морфология» часто применялся обратный метод. Обучающиеся должны были письменно трансформировать предложенную в учебнике таблицу или схему в обычный связный текст, после этого воспроизвести правило, не обращаясь к книге. Такой приём часто использовался при формировании навыков правописания сочетания *ни* в причастиях, прилагательных и наречиях, частицы *не* с различными частями речи.

Важным этапом было составление слепыми школьниками собственных текстов по предложенному образцу. Оно базировалось на складывающихся умениях группировать материал, устанавливать правильность суждений, определять тождество и его отсутствие в формулировках. Сначала обучающиеся получали простые задания. Например, им давались карточки с одним предложением: «*Мальши метнулся мимо молчавшего Макарова*». Им следовало письменно определить смысл предложения, построить его схему и, ориентируясь на неё, составить пять

дополнительных предложений. Постепенно число составляемых предложений увеличивалось. Затем процедура усложнялась и содержание деятельности изменялось. Ученики должны были самостоятельно формулировать фразеологические обороты; раскрывать их значение; составлять рассказы. На основе подобных заданий у обучающихся достигалась отработка логических операций. Для этого предлагались любые тексты из учебника.

*Озеро Иньшико на Южном Урале расположено в окружении восьми маленьких озер. И, странное дело, уровень воды в Иньшике выше, чем в остальных. Хоть бы лежало оно на горе, а то плещется рядом со своими соседями, и вода в нем выше, чем в других озерах. Старожилы здешних мест рассказывают о загадочном озере Иньшико удивительные предания. Вот одно из них...*

*Пришла на Урал весть: появился человек по имени Емельян по прозвищу Пугачев, который встал на защиту бедного подневольного люда. Заволновались крестьяне, работные люди с заводов. Люди, изголодавшиеся по счастью, по воле, стали уходить к Пугачеву.*

Школьники должны были: 1) определить часть речи каждого входящего в предложения слова; 2) придумать и написать продолжения этих текстов; 3) в составленном фрагменте вновь определить часть речи каждого слова. Подобная работа развивала воображение, творческое мышление, содействовала восполнению чувственного опыта слепых учеников.

На следующем этапе подростки учились применению приёмов по сжатию текстов, выделению главной и второстепенной информации, конспектированию, восприятию текстов на слух. Например, обучающимся последовательно три раза зачитывались два текста. Второй для этого специально редактировался учителем.

*1. В просторной, лучшей избе мужика Андрея Савостьянова в два часа собрали совет. Мужики, бабы и дети большой мужицкой семьи теснились в чёрной избе через сени. Одна только внучка Андрея, Малаша, шестилетняя девочка, которой светлейший, приласкав её, дал за чаем кусок сахару, осталась на печи в большой избе. (Л. Н. Толстой)*

*2. В избе мужика Андрея Савостьянова собрали совет. Народ теснился в чёрной избе через сени. Одна только внучка Андрея, Малаша, осталась на печи в большой избе. (Л. Н. Толстой)*

Школьники должны были устно ответить на вопросы-задания: 1) назовите темы прослушанных текстов; 2) определите, чем два текста отличаются друг от друга; 3) укажите, с помощью каких средств был сжат второй текст; 4) как вы думаете, изменился ли его смысл?; 5) какой текст произвёл на вас большее впечатление.

Предварительно выполненное сжатие текста позволило продемонстрировать школьникам неизменность темы и смысла во всех его вариантах, и утрату во втором тексте выразительных средств. Для обучающихся, испытывающих сложности при восприятии текста на слух и затрудняющихся в выявлении главного

(важного для автора) смысла и второстепенного, предназначался последний вопрос. Практически во всех классах постоянно использовались подобные задания. Постепенно, по мере совершенствования умений, они усложнялись.

Для более глубокого понимания осваиваемых умений подросткам предлагались самые разнообразные тексты. Например:

*Когда в губернском городе приезжие жаловались на скуку и однообразие жизни, местные жители, как бы оправдываясь, говорили, что, напротив, в городе очень хорошо, есть библиотека, театр, клуб, бывают балы, что, наконец, есть умные, интересные, приятные семьи, с которыми можно завести знакомства. И указывали на семью Туркиных как на самую образованную и талантливую.*

*Эта семья жила на главной улице, возле губернатора, в собственном доме. Сам Туркин, Иван Петрович, полный красивый брюнет с бакенами, устраивал любительские спектакли с благотворительной целью, сам играл старых генералов и при это кашлял очень смешно. (А. П. Чехов)*

Обучающиеся должны были письменно заменить все соответствующие слова синонимами и сжать текст до 50-ти слов, сохранив его композицию.

Наблюдения показали, что у многих участников эксперимента возникали трудности при закреплении разделов лингвистики, осмыслении системы взглядов на различные языковые явления. В условиях заданий творческого блока при изучении теории и самостоятельной её интерпретации эти трудности всё же разрешались. Так, при написании небольших сюжетов, взяв за основу изучаемое правило, они справлялись с заданиями.

Постепенно усвоенные лингвистические понятия становились реальной основой для отработки обучающимися практических учебных действий в условиях практического направления.

Сущностью практического блока являлись совершенствование умений опознавать звуки, буквы части слов, морфемы, части речи, отличать одно явление от другого; делить языковые явления на группы; производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический и стилистический разборы. Основу этих действий составляли усвоенные обучающимися навыки дифференцирования планов знаков и символов.

Методологический компонент этого блока составили тесты, учебные задания (орфографические, пунктуационные), предполагающие выбор средств их выполнения, упражнения, подразумевавшие группировку языковых явлений. Для за-

крепления практических действий в разделе «Словосочетание» подросткам раздавались, например, карточки с предложениями: *«Где-то служит, дичится знатных и не тужит ни о почюющей родне, ни о забытой старине». «Долго ль мне гулять на свете то в коляске, то верхом, то в кибитке». «Лес зазеленел, застонал, затрепал». «Мал золотник, да дорог». «Звери держатся как по береговым зарослям, так и по самой долине».* От учеников требовалось выписать из них словосочетания, группируя их по типу управления, затем обосновать свой выбор.

Обучающимся для отработки усвоенных практических действий в области морфологии и синтаксиса при повторении пройденного материала, например, предлагался специально неадаптированный текст из сборника диктантов.

*Подул тёплый весенний ветер, так что стало сыро в лесу. Капли, которые падают с деревьев, уходят в снег, пробиваются почти до земли. А снег рыхлый, грязный. На звериных тропках, словно причудливо переплелись лисьи, заячьи следы с охотничьими следами. Медвежьими глухими тропинками, по которым уходим вглубь леса. Чем дальше, тем глуше становится лес. Редко-редко слышны, где-то какие-то птичьи голоса. С мальчишечьим задором следопытов двигаемся по медвежьим следам.*

Школьники должны были: 1) найти в нем сложные предложения; 2) подтвердить свой выбор логическим обоснованием; 3) выписать эти предложения, заменив в них глаголы-сказуемые 1-го лица глаголами-сказуемыми 2-го лица. Подобные задания выполнялись во всех классах.

При закреплении учебно-языковых умений, полученных в главе «Тире между подлежащим и сказуемым» ученикам следовало, списав текст из учебника, 1) поставить тире между подлежащим и сказуемым; 2) выделить грамматическую основу; 3) составить схемы предложений; 4) доказать принадлежность данных высказываний к афоризмам; 5) уточнить по толковому словарю их значения; 6) объяснить смысл какого-нибудь одного из них.

Кроме того, школьники часто работали над текстами, из которых надо было выписать простые и сложные предложения. Для последних – определить вид связи и разобрать их.

Овладение слепыми подростками практическими действиями требовало длительного времени. Они нуждались в многократной демонстрации того или иного способа операций с абстрактным языковым материалом. В связи с этим для понимания учебного материала мы привлекали их чувственный опыт и сохранные анализаторы. Систематически применялись раздаточные дидактические пособия, инструктивно-методические рекомендации о порядке, последовательности, этап-



ности работы, о приёмах алгоритмизации деятельности. Кроме того специально замедлялся темп обучения, так как при использовании системы Брайля ученики писали в два раза медленнее зрячих.

Освоенные слепыми учениками практические действия в границах обозначенных направлений способствовали закреплению усвоенных ими ранее элементов лингвистической компетенции.

Применённый в описываемом учебно-познавательном процессе комплекс заданий предусматривал не только формирование лингвистической компетенции – на его основе, так как он имел синтезированный характер, происходило овладение коммуникативной, языковой компетенциями.

### **3.3. Реализация педагогических условий**

Функционирование спроектированной модели обеспечивалось за счёт соблюдения педагогических условий, оказывающих на неё существенное влияние. В их качестве выступали УУД, значимые для овладения лингвистической компетенцией и доступные для усвоения слепым подросткам.

Цель работы по внедрению педагогических условий заключалась в развитии у обучающихся умений, относящихся к познавательным, регулятивным действиям. В соответствии с этим решались следующие задачи:

- воспитать у обучающихся учебно-познавательную мотивацию;
- выработать у них регулятивные действия контроля;
- закрепить умение различать предметную и речевую действительности.

Достижение поставленной цели обеспечивалось за счёт специально подобранного программного материала по русскому языку, содержащего задания и упражнения, способствующие овладению языковыми умениями. Его эффективное использование требовало применения активных, интерактивных методов обучения, включающих групповую и парную формы работы, исследовательско-проектную деятельность, способность к интерпретации текстов, кодирование информации и т.д.

Указанная работа реализовывалась на протяжении двух лет на уроках русского языка при участии описанной ранее экспериментальной группы (ЭГ). Именно поэтому все раздаточные пособия оформлялись шрифтом Брайля.

В содержательном плане согласно с определёнными задачами обозначенная деятельность протекала, как уже было сказано, в контексте трех направлений. Она представляла собой совокупность последовательно реализуемых различных уровней владения первичным опытом и учебно-познавательной мотивацией к дальнейшей деятельности, освоения новых способов действий, их тренинг при включении в учебную деятельность, коррекции их выполнения, самоконтроля и контроля.

Переход с одного уровня на другой происходил в ходе одного урока. Каждый этап обучения предусматривал становление определённого действия. Интерес обучающихся к предстоящей учебной деятельности вырабатывался в начале урока. Они формулировали цель предстоящей работы, отбирали способы её достижения. Необходимые для этого знания приобретались на базе развиваемых умений трансформировать текст в знаки (таблицы, схемы) и наоборот. Эти действия продолжали совершенствоваться на протяжении части урока, когда обучающийся наконец начинал их использовать самостоятельно и осуществлять корректировку своих действий, способствуя тем самым, становлению навыков саморегуляции и самоконтроля. На заключительной стадии урока выявлялась степень освоения слепыми школьниками запланированных действий. Такая схема реализовывалась на всех уроках. Исключение составляли часы, предназначенные для повторения пройденного материала, развития речи, контрольных работ, работ над ошибками.

Для появления у слепых подростков мотивации к предстоящей учебной деятельности в начале урока создавались проблемные ситуации, предполагающие наличие разных вариантов решения учебной задачи (постановку проблемы, целеполагание). Подобная организация работы стимулировала школьников к самостоятельному осознанию познавательной цели. На этой основе подростки учились замечать и фиксировать возникающие затруднения, выявлять их причины, плани-

ровать маршрут дальнейшей работы, выбирать средства и способы её выполнения. Например, в начале урока, открывающего главу «Причастие», обучающимся были предложены карточки, на которых были написаны прилагательные и причастия. Ученики должны были устно назвать имена прилагательные и, ориентируясь на известные их признаки, аргументировать свой выбор; установить к каким частям речи относятся оставшиеся слова; определить дальнейшие свои действия, необходимые для изучения нового материала, и требуемые средства.

Как мы уже отмечали, в начальный период эксперимента все его участники выказывали пассивное отношение к предлагаемым учебным ситуациям. Поэтому первое время мы помогали им формулировать цель предстоящей деятельности и определять необходимые способы её достижения. Для этого школьникам задавались вспомогательные вопросы: «Как называется изучаемый параграф?» «О чём мы сегодня будем говорить?» «Что нужно сделать для того чтобы понять, как пишется мягкий знак в глаголах единственного числа 2-го лица?» «Каким образом можно проверить сделанное предположение?». Постепенно помощь минимизировалась и к концу второго года работы обучающиеся уже действовали самостоятельно.

Следующий наш шаг был нацелен на открытие новых знаний: слепые ученики должны были осуществлять поиск необходимого материала, анализировать и систематизировать его. Благодаря этому у них формировалась способность дифференцировать предметную и речевую действительности, что позволяло им ориентироваться в морфологической и синтаксической структурах языка, усваивать строения слов, предложений.

На этом этапе работа строилась на основе приобретаемых школьниками умений по осуществлению поиска нужной информации, её кодированию, сравнению, анализу, установлению причинно-следственных связей, формулированию выводов, а также собственного мнения и своей позиции с учётом сопоставления различных мнений, возникающих при сотрудничестве.

Для овладения новым теоретическим материалом ученикам часто приходилось выполнять упражнения, требующие осознанного чтения. Например: 1) изу-

чите представленное в учебнике правило; 2) прочитайте два текста данные Вам на карточках; 3) определите, чем они различаются; 4) устно докажите свой ответ, основываясь на примерах из текста и на правилах. Или: 1) прочитайте текст; 2) найдите те его части, в которых применяется данное правило; 3) опираясь на него, обоснуйте свой ответ. При выполнении подобных заданий сначала мы помогали обучающимся в поиске фрагментов, где применялись правила. Затем по мере возможности они стали всё делать самостоятельно.

Обучающиеся постоянно практиковались в выполнении упражнений, основанных на последовательном переходе от материальных (предметных) форм к схемам и далее к символам и знакам. Они конструировали состав слов, выстраивали предложения, опираясь на их схемы, преобразовывали, видоизменяли модели слов. Так, для осмысления и запоминания правил правописания приставок *при* и *пре* ученикам предлагалось на основе изученного правила смоделировать ряд 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.

Схожие упражнения выполняли обучающиеся по разделу «Правописание *н* и *nn* в причастиях».

Изучая темы «Сложносочинённое, сложноподчинённое и бессоюзное предложения», школьники работали практически по тому же принципу. Полученные ими карточки содержали текст и схемы предложений. Обучающиеся должны были: 1) прочитать текст; 2) выписать из него все сложносочинённые предложения; 3) построить их схемы; 4) сравнить их с имеющимися на карточках; 5) обнаружив ошибки, повторить работу; 6) устно доказать, опираясь на правило, что эти предложения, например, являются сложносочинёнными. При работе с похожими упражнениями мы оказывали обучающимся помощь в случае возникновения у них стойких трудностей, иногда подобные задания выполнялись совместно с учителем.

Переход на новый уровень предусматривал самостоятельную работу обучающихся. Они применяли ранее освоенные умения, уточняли и поправляли их. Именно в таких действиях происходило становление регулятивных навыков контроля (внимания и самоконтроля).

Характер деятельности определял выбор форм взаимодействия – индивидуального, группового и парного (постоянного, сменного).

Индивидуальная работа со слепыми обучающимися, как правило, была направлена на ликвидацию пробелов в знаниях, определение имеющихся пробелов в изученном материале, уточнение решения поисковых проблем. Самостоятельная работа способствовала пониманию материала, его анализу и обобщению, проверке выводов. Она базировалась на умении осознанного чтения, на поиске необходимой информации. Например, самостоятельное решение обучающимися поисковой проблемы строилось на заданиях, включавших в себя наборы слов с пропущенной орфограммой. Ученики получали примерно 10 карточек со словами, в которых была пропущена изучаемая орфограмма. Им требовалось: 1) найти в словаре каждое слово; 2) устно сформулировать его толкование; 3) составить с каждым из них предложение. Такого рода задания чаще всего задавались на дом для самостоятельной проверки. Подростки сверяли полученные на уроке интерпретации с помещёнными в толковых словарях. При обнаружении ошибок исправляли их и, если было нужно, заново выстраивали предложения. Набор лексем обычно минимизировался, так как много времени уходило на поиск информации.

В процессе корректировки учебных упражнений подростки закрепляли пройденный материал. Они постепенно осваивали умение проверять свои работы, - искать, находить и исправлять ошибки, словом, выполнять весь алгоритм их исправления. Вначале мы включались в эту деятельность. По ходу индивидуальной работы выставляли на полях опознавательные знаки, сигнализирующие о том, что в данной строке имеется ошибка (орфографическая, пунктуационная, грамматическая). После этого ученикам было легче находить и исправлять её. А вот объяснить свои исправления они должны были самостоятельно, опираясь на те или

иные правила. Аргументация могла быть как письменной, так и устной, в зависимости от вида деятельности.

После этого как подростки овладевали элементарными навыками проверки своих работ, процедура усложнялась: деятельность приобретала форму парного взаимодействия. Выполнив упражнения, они обменивались тетрадями. Теперь уже сосед по парте отмечал на полях строку, в которой, по его мнению, имелась ошибка, и возвращал тетрадь своему товарищу. Тому, в свою очередь, следовало найти и исправить ошибку (если таковая имелась); основываясь на правилах, письменно объяснить её; при отсутствии ошибки аргументированно доказать партнёру неправильность его замечания.

Такая работа была сопряжена с определенными сложностями. Подростки заметно различались между собой по уровню владения языковым материалом, и классы характеризовались разноуровневой дифференциацией. Некоторые обучающиеся очень эмоционально воспринимали критику. В связи с этим мы старались по возможности в каждую пару включать учеников со слабыми знаниями и школьников, обладающих хорошими познаниями в языке, а также подростков как с медленным, так и с высоким темпом работы. Первое время нам приходилось отслеживать сотрудничество каждой пары, для того чтобы при необходимости сглаживать противоречия, которые могли возникнуть между партнёрами.

Научившись взаимодействовать в парах, обучающиеся переходили к индивидуально-коллективному сотрудничеству. Так, им предлагались тексты с одинаковым набором ошибок (смысловых, орфографических, пунктуационных). Каждый из них должен был самостоятельно проверить текст; прочитать свой ответ; проверить наличие ошибок, исправить их, обосновав правильный вариант. Затем в классе коллективно обсуждались наиболее интересные (спорные) случаи. По мере обучения у подростков совершенствовались умения действовать по инструкции, чётко следуя образцу. При анализе и обобщении полученных знаний, при оценке учебной деятельности выявлялось качество усвоения материала и овладения планируемыми действиями. В экспериментальных классах в конце урока в течение трёх минут проводились оперативные ответы на вопросы по заранее подготов-

ленным тестам. При неверно выполненных заданиях 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.

Итак, сформированность познавательных и регулятивных действий влияла на активность в познании слепыми подростками окружающего мира; на характер освоения ими исполнительских действий; качественную организацию системы обратных связей; развитие мыслительных операций и понятийного мышления; совершенствование умений по поиску и выделению информации, построению речевого высказывания. Кроме того, обозначенные действия становились основой для развития метазнаний, метаумений, рефлексивных умений и знаний.

#### **3.4. Выявление эффективности модели формирования лингвистической компетенции**

Результативный компонент обучающей модели, направленной на становление лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка, оценивался по эффективности ее реализации.

В контрольном эксперименте участвовали 119 человек в возрасте 14- 16 лет. На данном этапе сопоставлялись знания обучающихся ЭГ (58 учеников, охарактеризованных в параграфе 3.2.), КГ (12 человек) и КСГ (49 человек). В контрольную группу (КГ) вошли 12 подростков, среди которых шестеро были тотально слепыми, трое обладали светоощущением с правильной проекцией и трое – светоощущением с неправильной проекцией. Контрольно-сравнительная группа (КСГ) состояла из 49 зрячих обучающихся. Все участники эксперимента занимались по рабочим программам, составленным по примерной программе для общеобразовательных учреждений по русскому языку для V – IX классов (авторы М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский), переизданной в 2011 г. Кроме этого, у подростков ЭГ целенаправленно формировались системная компенсаторная база и доступные их овладению умения, относящиеся к познавательным и ре-

гулятивным действиям, в совокупности составляющим лингвистическую компетенцию.

Контрольный эксперимент осуществлялся в первой четверти третьего года экспериментального обучения. В содержательном плане, как и констатирующий эксперимент, он включал четыре исследовательских направления. В нем применялся стимульный материал, усложнившийся по степени трудности и подобный тому, который использовался в констатирующем эксперименте. Отдельные их тематические объединенные фрагменты содержатся в Приложении. В связи с этим мы считаем демонстрацию предложенных тестов и заданий нецелесообразной.

Согласно первому направлению предусматривалось установление динамики развития лингвистической компетенции, осуществляемое в двух этапах. На первом этапе участвовали 70 слепых подростков. В ходе обследования состояния изучаемого компонента использовались две серии заданий. Определение качества представлений школьников выполнялось на методике «Предметная классификация», адаптированной С. Я. Рубинштейн в 1970 г. Оно базировалось на письменных характеристиках лексем, обозначающих конкретные предметы, на выявлении способности к их обобщению по общим признакам и умении обосновывать свои действия. Степень развития у обучающихся слухового внимания и слуховой памяти устанавливалась методом аудирования. Исследование включало письменное выполнение заданий по фрагменту сказки П. Коэльо «Рождественская ночь» и анкетирование.

Ко второму этапу эксперимента было привлечено 70 слепых школьников и 49 зрячих подростков. На этом этапе оценивалось своеобразие приобретенных обучающимися элементов лингвистической компетенции. Здесь применялись тесты, составленные на материалах ОГЭ, а также типичных олимпиадных заданий «Русский медвежонок», мультитест «Олимпиус».

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



на использовании уже упомянутой шкалы Г. Ю. Ксензовой [10]. Наблюдая за обучающимися, учитель целенаправленно наблюдал за поведенческими реакциями школьников, проявляющиеся при решении ими ситуативных учебных задач, и мог судить об их качестве. Уровень освоения регулятивных действий контроля выявлялся по использованной ранее методике «Проба на внимание» П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой, основанной на самостоятельном чтении текста, нахождении в нём ошибок и письменном их исправлении [10]. Умение дифференцировать план знаков и символов и предметный план оценивалась на методике «Проба на определение количества слов в предложении» С. Н. Карповой [10], согласно которой в прочитанных предложениях надо было указать число слов (сначала назвав первое, второе и последнее из них), число знаков пунктуации, выделив лексемы, после которых они ставятся, выполнить графическое кодирование предложения.

Результативность исследования устанавливалась на основе сопоставления показателей констатирующего и контрольного экспериментов. Сопоставление результатов контрольного и констатирующего экспериментов позволило наглядно продемонстрировать динамику развития знаний и навыков обучающихся.

В обобщённом виде (в % по группам) оценки качества чувственного опыта слепых подростков групп ЭГ и КГ представлены на рис. 5.



Рисунок 5 – Оценка степени сформированности представлений о лексемах слепых обучающихся

Среди учеников ЭГ уменьшилось число тех, у кого представления о конкретных предметах находились на низком уровне. Сократилось и число испытуемых в КГ, у которых образы, отражающие окружающий мир, были недостаточно полными. Обследуемые в ЭГ обладали большей способностью к обобщениям, чем их сверстники из КГ. Лишь небольшое число подростков в ЭГ (около 25%) при анализе и синтезе представлений, при установлении обобщенной связи между предметами испытывали трудности в тех случаях, когда лексема им была незнакома, или о ней имелись только фрагментарные сведения.

Качество описательной письменной речи варьировало в зависимости от характера чувственного опыта подростков.

Результаты выполнения заданий обучающимися ЭГ и КГ, а также динамика, выявленная при сравнении показателей, полученных в констатирующем и контрольном экспериментах, представлены в табл. 4.

Таблица 4 – Показатели, характеризующие представления обучающихся двух экспериментальных групп (в %)

Качество представлений	Уровень выполнения задания							
	ЭГ				КГ			
	Классы и динамические изменения (Д)							
	VIII	Д	X	Д	VIII	Д	X	Д
сформированы	32,6	+15,2	41,7	+25	25	0	16,7	0
частично сформированы	60,9	+15,2	50	-16,6	50	+25	50	+16,7
не полные	6,5	-30,4	8,3	-8,4	25	-25	33,3	-16,7

*Примечание.* Здесь и далее (табл. 5, 6) использованы одинаковые способы обозначения динамических изменений результатов. Минус отображает снижение, а плюс указывает на положительные сдвиги.

Приведённые показатели свидетельствуют о том, что у обучающихся ЭГ в отличие от подростков КГ чувственный опыт отличался полнотой и осмысленностью: среди них увеличилось число тех, кто обладал полными или частично полными представлениями, и сократилось число располагающих обеднённым чувственным опытом. Заметные положительные изменения в структуре чувственных

представлений произошли и у обучающихся КГ (см. табл.4). Это в определенной степени объяснялось повзрослением испытуемых и коррекционным воздействием педагогов.

Кроме того, качественные изменения показателей подростков ЭГ не противоречит выводам тифлопедагогических исследований, полученным в ходе изучения схожей проблемы, в аспекте учебных предметов (математики, химии и биологии) естественного цикла.

У слепых подростков в ЭГ речевой слух был развит на 20% выше, чем у их сверстников в КГ. Для работы им предлагался неадаптированный текст.

#### Текст для прослушивания.

*Как повествуется в одной знаменитой древней легенде, некогда в прекрасных рощах Ливана родились три кедра. Кедры, как всем известно, растут очень-очень медленно, так что наши три дерева провели целые века в раздумьях о жизни и смерти, о природе и человечестве.*

*Они видели, как на землю Ливана прибыли посланники царя Соломона и как затем, в битвах с ассирийцами, земля эта омылась кровью. Они видели лицом к лицу заклятых врагов — Иезавель и пророка Илию. При них был изобретен алфавит; они дивились, глядя, как мимо проходят караваны, груженные красочными тканями.*

*И в один прекрасный день кедры решили поговорить о будущем.*

*— После всего, что мне довелось повидать, — сказал первый, — я хотел бы превратиться в трон, на котором будет воссесть самый могущественный царь на земле.*

*— А я хотел бы стать частью чего-то такого, что на веки вечные преобразит Зло в Добро, — сказал второй.*

*— А что до меня, — сказал третий, — то я желал бы, чтобы люди, глядя на меня, всякий раз вспоминали о Боге.*

*Прошли годы и годы, и вот, наконец, в лесу появились дровосеки. Они срубили кедры и распилили.*

После первого прослушивания с заданием – запомнить и пересказать текст – справились половина обучающихся в ЭГ и чуть меньше половины в КГ. Более четверти подростков ЭГ и четверть обследованных в КГ правильно обозначали главную мысль этого отрывка. Чуть больше четверти учеников в ЭГ и немногим меньше подростков в КГ смогли выделить части фрагмента (указать завязку, основную часть и развязку) и определить роль каждого отрезка в общем контексте. У половины школьников в ЭГ и четверти подростков в КГ не возникло особых затруднений при необходимости внесения в текст смысловых изменений.

Каким же было влияние второго прослушивания на результаты выполнения задания?

Второе прослушивание слабо сказалось на умении озаглавливать прослушанный текст – в обеих группах показатели почти не увеличились. Но теперь уже больше половины школьников в ЭГ и четверть в КГ запомнили и пересказали общее содержание отрывка с упоминанием деталей и воспроизведением отдельных

его частей. Почти столько же обследованных правильно выделили главную и второстепенную мысли автора текста. Однако задачу нахождения разных его частей (завязку, основу, развязку) верно выполнила меньшая часть обучающихся в обеих группах. Вместе с тем большое число (63%) испытуемых в ЭГ и 25% школьников в КГ справились с трансформацией прослушанного материала.

Из описанных результатов следует, что число прослушиваний не оказывает заметного влияния ни на качество, ни на производительность деятельности обучающихся. Согласно наблюдениям среди подростков ЭГ увеличилось число (50,1%) тех, кто осознано опирался на сохранное слуховое восприятие. Уже по завершении первого прослушивания они довольно качественно работали над материалом, воспринятым на слух. Кроме того, сократилось число обследуемых (21,4%), по тем или иным причинам не сумевших справиться с предложенной работой. Между тем и в показателях КГ произошли незначительные изменения, что, по-видимому, объяснялось повысившейся опорой на слух как на дополнительный источник получения информации.

Важную роль в нашей методике играли обучение слепых подростков доступным их опыту и пониманию знаниям, связанным с лингвистической компетенцией, и качество выполнения ими соответствующих заданий.

Одной из первых была проверка наличия или отсутствия у них знаний о науке «Русский язык».

На рис. 6 представлены результаты выполнения этого задания (в %)

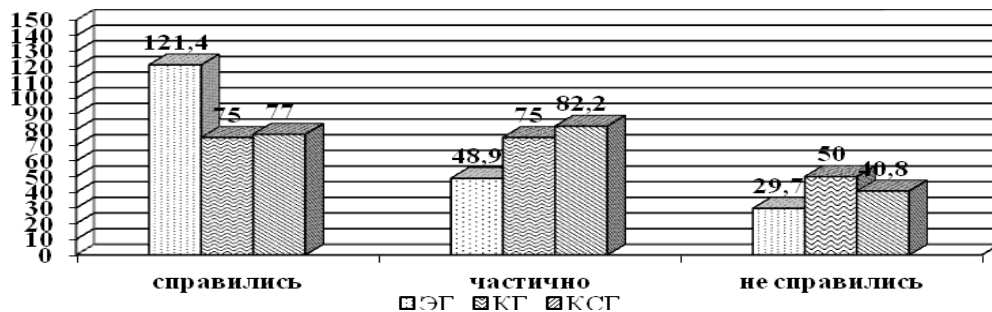


Рисунок 6 – Обобщенные результаты изучения знаний обучающихся о науке «Русский язык»

Сопоставление показателей трёх групп свидетельствует о том, что у подростков в ЭГ повысился уровень теоретических знаний в области науки «Русский язык». Большинство из них давали полные, обоснованные ответы на вопросы теста, с пониманием называли разделы лингвистики и указывали на особое значение отдельных из них.

Они также продемонстрировали знание элементарных сведений в области русистики. В обобщённом виде их результаты отражены на рис. 7.

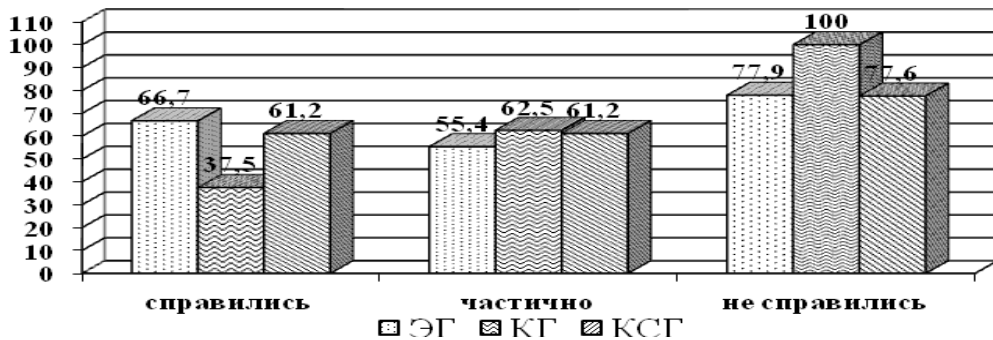


Рисунок 7 – Качество знаний обучающимися элементарных сведений о русистике

Повысилось число испытуемых в ЭГ, которые обладали прочными представлениями об этапах становления русского языка. Большинство из них верно ответили на вопросы, связанные с выдающимися деятелями, повлиявшими на его развитие. В свою очередь только четверть подростков в КГ и чуть больше четверти учеников в КСГ справились с этими тестами.

Сведения об особенностях выполнения заданий, предусматривающих умение опознавать звуки и буквы, отражены в диаграмме на рис 8.

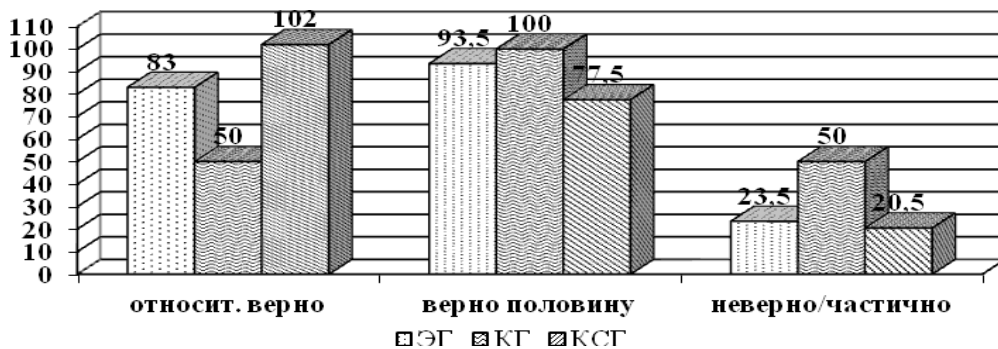


Рисунок 8 – Результаты выполнения заданий, предусматривающих умения опознавать звуки и буквы

Сопоставление показателей, представленных в диаграмме, свидетельствуют о том, что опознавательными умениями в области фонетики слепые подростки в ЭГ владеют на достаточно хорошем уровне. Чуть меньше четверти из них не справились с характеристиками звуков, определением количества звуков и букв в словах, вычленением звуков в слове, выбором рядов, в которых все согласные звуки либо звонкие, либо глухие, нахождением рядов, в которых все слова имеют в корне, или в суффиксе ударную гласную. Высокие результаты слепых обучающихся из ЭГ практически были идентичны результатам их зрячих сверстников, в то время как почти половина обучающихся в КГ, не смогли выполнить эти задания.

Обобщённые данные, характеризующие умение обучающихся опознавать части слова, морфемы, части речи, отражены в диаграмме на рис. 9.

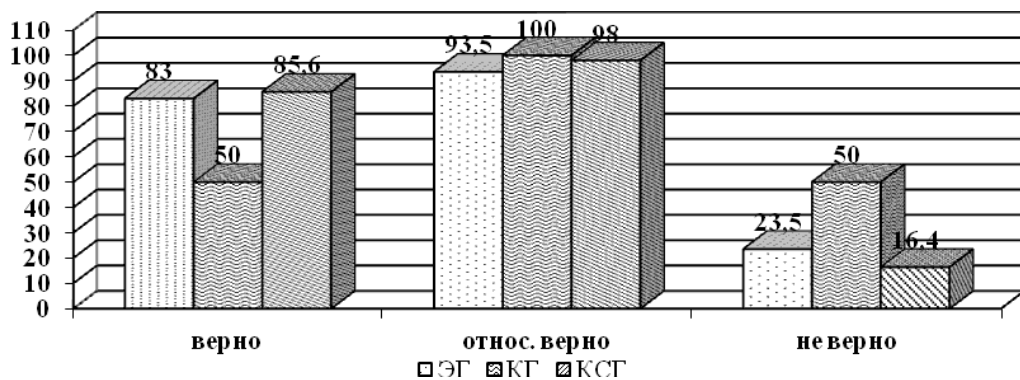


Рисунок 9 – Данные, характеризующие умение обучающихся опознавать части слов, морфемы, части речи

Диаграмма наглядно показывает, что половина слепых обучающихся в ЭГ относительно верно опознавала слова и части речи, разграничивала их, допуская при этом лишь незначительные ошибки, что совпало с количеством успешно выполнивших задание зрячих обследуемых. Это позволяет утверждать, что слепые школьники в общем владеют этими умениями.

Обобщённые результаты оценки умения делить языковые явления на группы отражены в диаграмме на рис. 10.

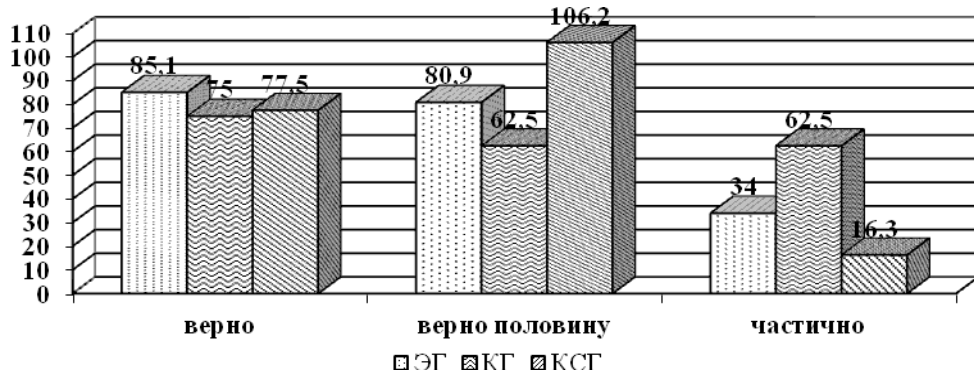


Рисунок 10 – Результаты оценки умения обучающихся делить языковые явления на группы

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

Способность обучающихся производить разнообразные разборы языковых явлений – фонетические, морфологические, словообразовательные, морфемные, синтаксические и стилистические – характеризует диаграмма на рис. 11.

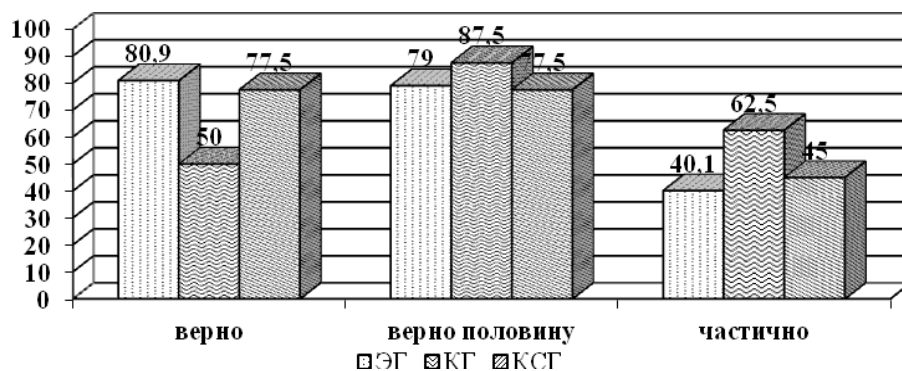


Рисунок 11 – Показатели умения обучающихся производить разнообразные разборы языковых явлений

Только четверть подростков в ЭГ не справилась с предложенными заданиями либо они были выполнены частично. Это позволяет утверждать, что обучаю-

щиеся в основном научились производить разнообразные разборы языковых явлений – фонетические, морфологические, словообразовательные, морфемные, синтаксические, стилистические.

Результаты выполнения заданий этой серии и сравнительная динамика показателей констатирующего и контрольного экспериментов отражены в табл. 5.

Таблица 5 – Характеристика качества лингвистических знаний обучающихся (в %) и динамические изменения показателей контрольного эксперимента (Д) в сравнении с констатирующим

Представления, связанные с лингвистической компетенцией	ЭГ				КГ				КСГ			
	Классы и динамические изменения показателей (Д)											
	VIII	Д	X	Д	VIII	Д	X	Д	VIII	Д	IX	Д
Знания о науке «Русский язык»												
отсутствуют	13	-32,7	16,7	-33,3	25	-25	25	-12,5	20	-12	20,8	0
отрывочные, элементарные	23,9	-13	25	-8,3	25	0	50	0	28	-20	54,2	0
устойчивые	63,1	+45,7	58,3	+41,6	50	+25	25	+12,5	52	+32	25	0
Элементарные сведения о русистике												
отсутствуют	19,6	-43,5	58,3	-16,7	50	-25	50	-12,5	36	-28	41,6	-29,2
отрывочные	30,4	-6,5	25	0	25	0	37,5	0	32	-4	29,2	0
устойчивые	50	+50	16,7	+16,7	25	+25	12,5	+12,5	32	+32	29,2	+29,2
Опознавание звуков, букв												
отсутствует	15,2	-34,8	8,3	-50	25	-25	25	-37,5	8	-20	12,5	-12,5
частично правильное	43,5	17,4	50	+25	50	+25	50	+25	40	+16	37,5	+4,1
верное	41,3	+17,4	41,7	+25	25	0	25	+12,5	52	+4	50	+8,4
Опознавание частей слов, морфем, частей речи												
ошибочное	15,2	-28,2	8,3	-41,7	25	-25	25	-25	8	-20	8,4	-12,5
частично правильное	43,5	+4,3	50	+25	50	+25	50	+12,5	48	+8	50	+8,4
верное	41,3	+23,9	41,7	16,7	25	0	25	+12,5	44	+12	41,6	+4,1
Классификация языковых явлений												
отсутствует	17,4	-41,3	16,6	50,1	25	-25	37,5	-25	8	-4	8,3	-8,3
частично правильная	39,2	+13,1	41,7	+16,7	25	0	37,5	+12,5	52	-8	54,2	0



верная	43,4	+28,2	41,7	+33,4	50	+25	25	+12,5	40	+12	37,5	+8,3
Умение производить разнообразные грамматико-стилистические разборы												
отсутствует	15,1	-41,4	25	-33,3	25	-25	37,5	-25	24	-12	21	-16,5
частично верное	45,7	+19,6	33,3	+8,3	50	+25	37,5	+12,5	36	+8	41,6	+12,4
верное	39,2	+21,8	41,7	+25	25	0	25	+12,5	40	+4	37,5	+4,1

Представленные в табл. 5 сравнительные данные свидетельствуют о том, что подростки в ЭГ освоили лингвистическую компетенцию на должном уровне: их результаты соответствуют показателям зрячих сверстников. Изменился также уровень лингвистической компетенции и в КГ, что обусловлено целенаправленным становлением у школьников учебной мотивации. В образовании связей между содержанием предмета «Русский язык» и учебно-познавательным интересом слепых подростков произошли заметные качественные изменения. Постепенное возрастание заданий по степени трудности положительно сказалось на характере мотивации, способствовало усилению у многих испытуемых заинтересованности и настойчивости в учебно-познавательной деятельности. Отсутствие интереса, безразличное или негативное отношение к решению учебных задач отмечалось лишь у небольшого числа подростков в группах ЭГ и КСГ, а также у трёх испытуемых в КГ. Реакции на новизну обнаруживались у четверти обследуемых в ЭГ и КСГ и у ещё большего числа подростков в КГ. У них проявлялся кратковременный интерес к новому материалу, но и то на уровне конкретных фактов, а не теории. Длительной устойчивой активности они не обнаружили. У примерно одинакового числа подростков во всех группах возникало любопытство, интерес к новой проблеме, но не к способам решения связанных с нею учебных задач. Четверть испытуемых в ЭГ и некоторые подростки в КГ и КСГ могли заинтересоваться способом решения какого-либо единичного задания, но это свойство довольно быстро исчезало.

Около четверти испытуемых в ЭГ и КСГ, а также небольшое число (15,2%) подростков в КГ проявляли устойчивый учебно-познавательный интерес к общим способам выполнения заданий, не выходявших за пределы изучаемого материала. Однако у некоторых из них (таких было 8,3%) прослеживался обобщенный учебно-познавательный интерес, никак не зависевший от внешних требований и нередко выходявший за рамки изучаемого материала.

Результаты наблюдений, постоянно осуществляемых за поведением испытуемых, представлены в диаграмме на рис 12.

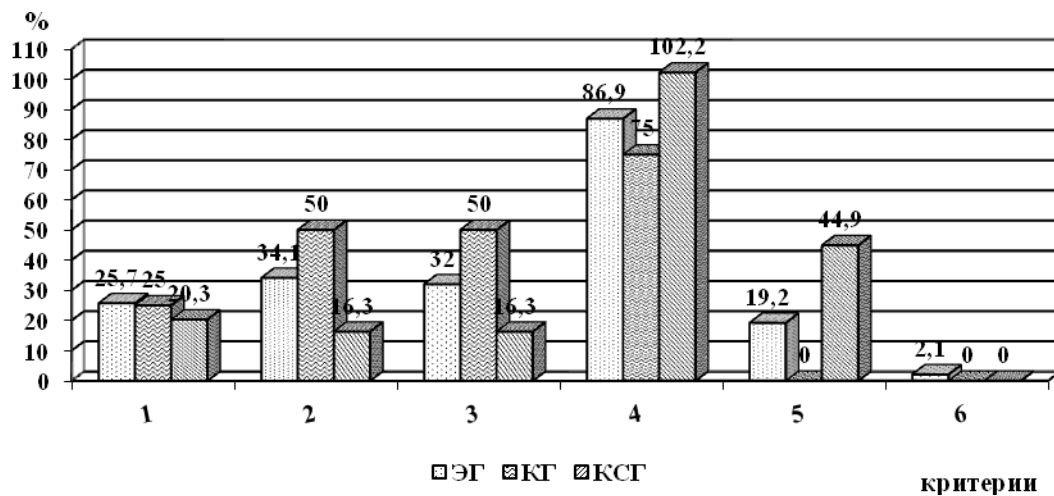


Рисунок 12 – Оценка состояния учебно-познавательной мотивации обучающихся

Сразу же приходится отметить, что на констатирующем эксперименте у слепых подростков обобщенный учебно-познавательный интерес вообще не наблюдался, а у зрячих обучающихся раньше он был выше. По-видимому, снижение показателей последних могло быть обусловлено усложнением учебного материала по русскому языку, а также повзрослением испытуемых.

Одним из свойств, важных для нашего исследования и для реализации предложенной методики, неизбежно влияющих на качество действий обучающихся, была их способность к осуществлению регулятивных действий контроля.

Уровень внимания школьников и степень освоения ими регулятивных действий контроля и самоконтроля отражены в диаграмме на рис. 13.

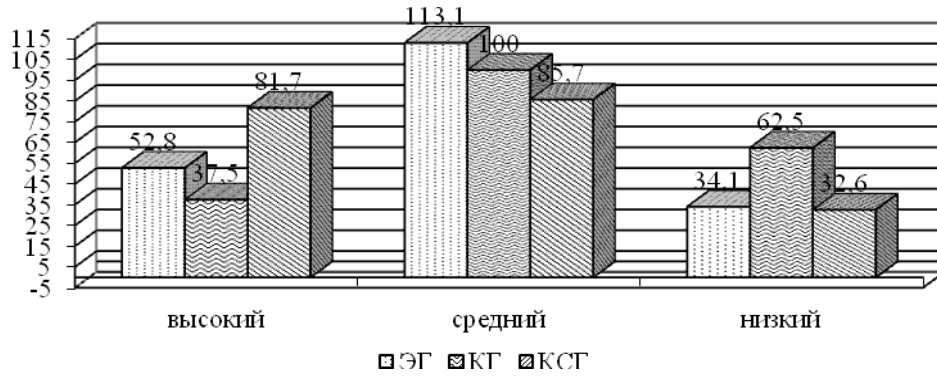


Рисунок 13 – Оценка внимания обучающихся и их действий, предполагающих возможность самоконтроля

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

Не менее важное значение для формирования лингвистической компетенции имело умение различать предметную и речевую действительности.

Обобщённые результаты подобной дифференциации отражает диаграмма на рис. 14.

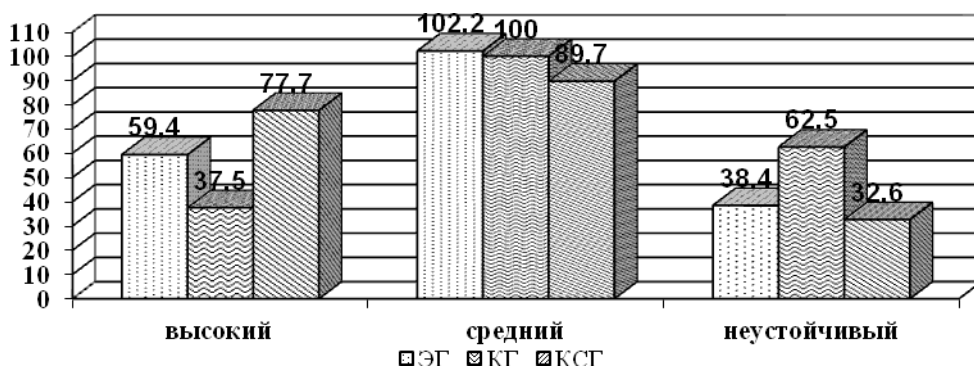


Рисунок 14 – Уровень способности обучающихся дифференцировать речевую и предметную действительности

Более четверти подростков в ЭГ, КСГ и четверть обследуемых в КГ ориентировались на речевую действительность как на самостоятельную, дифференцировали вербальный и предметный планы слов. Примерно такое же количество опознали все знаки пунктуации. Около половины обучающихся в ЭГ и КСГ и часть подростков в КГ обладали умением выражать мысли в схематичной форме.

Из представленных показателей следует, что обучающиеся в ЭГ в должной мере (60%) освоили умение дифференцировать вербальный и предметный компоненты слов. Лишь очень немногие из них не справились предложенными заданиями.

Большую роль в освоении как лингвистической компетенции, так и общекультурного развития играет отношение обучающихся к учебно-познавательной деятельности, владение значимыми УУД, собранность внимания и способность к самоконтролю.

В табл. 6 представлены данные, свидетельствующие о состоянии этих качеств у обучающихся, а также проведено динамическое сопоставление аналогичных показателей контрольного и констатирующего экспериментов.

Таблица 6 – Результаты наблюдений за отношением обучающихся(в %) к учебной работе и динамические изменения показателей (*Д*) контрольного эксперимента в сопоставлении с констатирующим

УУД, значимые для учебной деятельности	ЭГ				КГ				КСГ			
	Классы и динамика показателей ( <i>Д</i> )											
	VIII	<i>Д</i>	X	<i>Д</i>	VIII	<i>Д</i>	X	<i>Д</i>	VIII	<i>Д</i>	IX	<i>Д</i>
Учебно-познавательный интерес												
отсутствует	17,4	-8,7	8,3	+8,3	0	0	25	+25	12	+12	8,3	+8,3
низкий на новизну	17,4	-6,5	16,7	-24,9	25	0	25	-12,5	8	-16	8,3	-4,2
удовлетворительный	15,3	-8,6	16,7	-8,3	25	0	25	0	8	-4	8,3	0
низкий на любопытство	36,9	+10,8	50	+33,3	50	+25	50	+25	48	+36	54,2	+37,5
высокий	10,9	+15,2	8,3	-8,3	-	-25	-	-12,5	24	-16	20,9	-24,9
очень высокий	2,1	+2,1	-	-	-	-	-	-	-	-12	-	-16,7
Внимание, самоконтроль												
низкие	17,4	-26	16,7	-33,3	25	-25	37,5	-12,5	16	-12	16,6	-4,3

средние	63,1	+23,9	50	+25	50	+25	50	+12,5	44	+4	41,7	0,1
высокие	19,5	+2,1	33,3	+8,3	25	0	12,5	0	40	+8	41,7	+4,2
Способность дифференцировать предметный и вербальный компоненты языка												
неустойчивая	21,7	-26,2	16,7	-41,6	25	-25	37,5	-12,5	16	-12	16,6	-8,4
средняя	52,2	+8,8	50	+25	50	+25	50	+12,5	48	+24	41,7	+8,3
сравнительно высокая	26,1	+17,4	33,3	+16,6	25	0	12,5	0	36	-12	41,7	0,1

Анализ показателей, приведённых в табл. 6, наглядно подтверждает, что слепые обучающиеся в ЭГ владеют компонентами познавательных и регулятивных УУД. Соответственно, им доступны рассматриваемые в этом аспекте умения: формулирование и решение учебных задач; выполнение опознавания, анализа, синтеза, сравнения, классификации языковых явлений; построение умозаключений, выводов, обобщений в словесной, схематичной, модельной формах; осознание сущности выполняемых действий и последовательности необходимых операций; контроль за собственной работой.

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

Для определения достоверности результатов, полученных в ходе эксперимента, мы воспользовались одним из методов математической статистики – методом дисперсионного анализа. На основе этого метода было осуществлено вычисление в каждой экспериментальной группе среднеквадратичных отклонений динамических изменений (Д), связанных с лингвистической компетенцией. Это позволило для каждой группы умений установить показатели, колеблющиеся в следующих пределах:

- 1) знания о науке «Русский язык» (ЭГ – 12,11), (КГ – 10,30), (КСГ – 11,92);

- 2) элементарные сведения о русистике (ЭГ – 11,24), (КГ – 3,72), (КСГ – 13,25);
- 3) опознавание звуков, букв (ЭГ – 16,39), (КГ – 8,26), (КСГ – 10,54);
- 4) опознавание частей слов, морфем, частей речи (ЭГ - 9,69), (КГ - 9,01), (КСГ - 8,59);
- 5) классификация языковых явлений (ЭГ – 17,94), (КГ – 9,74), (КСГ – 10,26);
- 6) умение производить разнообразные грамматико-стилистические разборы (ЭГ – 10,75), (КГ – 6,71), (КСГ – 10,32).

Согласно использованной методике полученный диапазон разброса средне-квадратичных отклонений динамических изменений показателей зависимости представлений, связанных с лингвистической компетенцией попадает в интервал достоверности. Что является свидетельством достоверности полученных результатов. Таким образом, данные, собранные при изучении необходимых для овладения лингвистической компетенцией познавательных и регулятивных действий, качества чувственного опыта и слухового восприятия речи, в частности применительно для слепых подростков ЭГ, достоверны. Это дает основание утверждать, что гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

### Выводы

1. Реализация процесса, обеспечивающего овладение лингвистической компетенцией слепыми подростками, достигается при соблюдении специально созданных педагогических условий.
2. Разработанная модель формирования лингвистической компетенции у слепых подростков состоит из совокупности взаимосвязанных компонентов, предусматривающих интегрированные направления восполнения чувственного опыта и развития слухового восприятия речи, усвоения лингвистических понятий и на их базе овладения практическими действиями.

3. Результативный компонент модели целенаправленно ориентирован на переход представлений слепых школьников о языке на качественно новый, более совершенный и более сложный уровень.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение слепых школьников по 1-му и 2-му вариантам АООП, русскому (родному) языку сегодня строится на программах общеобразовательных массовых школ. Согласно этому они должны освоить УУД и на их базе языковую, лингвистическую, коммуникативную компетенции. Это обуславливает актуальность исследования теоретических основ формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка. В результате оказалось востребованным изменение принципиальных положений, составляющих основу исследования.

Познавательные и регулятивные действия, необходимые для становления лингвистической компетенции, содержат умения, определяемые как метазнания, метаумения, рефлексивные умения и знания. Для слепых подростков доступны относящиеся к ним учебно-познавательные интересы; регулятивные действия контроля; умения дифференцировать план знаков и символов и предметный план. Овладев ими, обучающиеся приобретают умения: выдвигать и решать учебные задачи; осуществлять логические действия и операции со средствами языка; формулировать умозаключение, выводы, обобщения в различных формах; осваивают предметные умения и навыки самоконтроля.

Сформированность познавательных и регулятивных действий, их значимость для усвоения языковедческого материала, для саморазвития подростка рассматриваются в аспекте создания необходимых педагогических условий, влияющих на процесс усвоения лингвистической компетенции.

Всё сказанное выше послужило предпосылкой для разработки модели усвоения лингвистической компетенции слепыми подростками.

Овладение познавательными и регулятивными действиями достигается на основе учёта положений ФГОС НОО. Эта деятельность ориентирована на преодоление отклонений в регулятивной и познавательной сферах обучающихся. Она определяется взаимодополняющими положениями: освоением УУД как целью



образовательного и коррекционно-развивающего процессов, происходящим в контексте изучения всех дисциплин и курсов коррекционно-развивающих областей, и, в свою очередь, способствующем их эффективности.

Изучение проблем преподавания русского языка в условиях школ для слепых и слабовидящих детей предопределило выбор коммуниктивно-деятельностного подхода и его значимость для становления лингвистической компетенции у слепых подростков. Основанный на его принципах процесс направлен на коррекцию вторичных отклонений, вызванных нарушенным зрением, и базируется на мобилизации сохранных анализаторов. Он включает три взаимосвязанных направления. Первое из них составляет работа по восполнению чувственного опыта и развитию слухового восприятия речи слепых обучающихся. Второе предусматривает ознакомление с лингвистическими понятиями и их усвоение. В рамках третьего направления обучающиеся овладевают на практике учебными действиями.

Сравнительное исследование, проведенное при участии слепых и зрячих подростков, позволило выявить своеобразие познавательных, регулятивных действий слепых, отражающееся на освоении ими лингвистической компетенции. У слепых подростков даже доступные для них умения, входящие в группы познавательных и регулятивных действий, находятся на низком уровне. Чувственный опыт, выступающий в качестве базы для обучения, у слепых обучающихся был фрагментарным и обеднённым. У них возникали сложности при воспроизведении образа предмета по его качественным характеристикам и при обобщении. Слуховое восприятие речи, признанное дополнительным каналом получения информации, у слепых подростков было развито не в полной мере. Они практически не умели пользоваться возможностями речевого слуха. Количество прослушиваний, использованных при восприятии текстов, не оказывало сколько-нибудь значительного влияния на качество выполняемой работы. Подросткам не было свойственно целенаправленно опираться на возможности как слухового внимания, так и слуховой памяти.

Собственно лингвистическая компетенция даже в самой элементарной степени у всех обследованных подростков находилась на низком уровне. Они практически не располагали знаниями о науке «Русский язык» и о русистике, учебными языковыми умениями и навыками владели хуже, чем зрячие сверстники.

Педагогические условия, которые могли бы способствовать усвоению лингвистической компетенции, в рамках экспериментальной группы специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для слепых и слабовидящих детей реализовывались в недостаточной мере. Также не учитывались положения ФГОС НОО, которые вступили в силу 01.09.2016 г. Все испытуемые, принявшие участие в исследовании, обучались на основе ФК ГОС.

Полученные в констатирующем эксперименте результаты подтвердили необходимость продуманной целенаправленной работы по развитию лингвистической компетенции. Результатом стала спроектированная оригинальная модель по её формированию у слепых подростков в процессе изучения русского языка. Она внедрялась и апробировалась в экспериментальной группе с 2011 по 2014 гг.

Предложенная модель построена на коммуникативно-деятельностном, компетентностном, развивающем и стимулирующем подходах. В основу её также вошли принципы специальной педагогики (развитие мышления, языка и коммуникации, коррекционно-компенсирующая направленность образования) и частно-дидактические принципы (экстралингвистический, системный, исторический, структурно-семантический и функциональный).

Цель модели – формирование у слепых обучающихся элементов, составляющих лингвистическую компетенцию. Её достижение требует решения следующих задач:

- развития компенсаторной базы;
- становления теоретических представлений обучающихся;
- выработки навыков практических действий.

В период обучения была реализована содержательная база модели; внедрены связанные между собой дидактические основы – восполнение чувственного

опыта, развитие слухового восприятия речи, усвоение элементарных лингвистических понятий, освоение практических действий.

В использованной педагогической технологии были активно задействованы словесные, интерактивные, практические, наглядные методы обучения в сочетании со специальными приёмами и использованием тифлотехники, содействующими эффективности образовательного процесса, доступности учебной информации, её структурированию.

Были созданы педагогические условия, необходимые для внедрения модели. Сформированы познавательные и регулятивные УУД, играющие важную роль в овладении лингвистической компетенцией. Именно на них подростки опирались в приобретении языковедческих знаний. Происходило постоянное и последовательное включение этой компетенции в процесс саморазвития личности, в закрепление и обогащение УУД.

Результативный компонент модели основывался на определении её эффективности. Целенаправленная работа по восполнению чувственного опыта позволила многим слепым обучающимся в контрольном эксперименте относительно верно выполнить задания, основанные на воссоздании образа предмета по его качественным характеристикам, по обобщению.

Систематическое развитие слухового восприятия речи в условиях образовательного процесса обеспечило качественное выполнение слепыми школьниками ЭГ предложенных заданий по письменному воспроизведению услышанного, по вычленению и систематизации прослушанной информации, по работе с сюжетной линией аудиотекста.

Специально организованная деятельность по формированию лингвистической компетенции позволила участвовавшим в ней слепым обучающимся ЭГ практически сравняться по качеству владения ею со зрячими сверстниками.

Следовательно, были подтверждены и адекватность созданных педагогических условий и эффективность предложенной модели обучения. Среди слепых подростков, принявших участие в экспериментальном исследовании, увеличилось число тех, у кого познавательные и регулятивные УУД были сформированы на

среднем и на высоком уровнях. Эти подростки владели составляющими, входящими в основу этих УУД и являющимися компонентами лингвистической компетенции, на том же уровне, что и зрячие.

Использованный метод дисперсионного анализа позволил определить, что полученный диапазон разброса среднеквадратичных отклонений динамических изменений показателей зависимости представлений, связанных с лингвистической компетенцией попадает в интервал достоверности. Следовательно, результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность предложенной и реализованной в условиях образовательного процесса экспериментальной группы модели формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка.

Анализ результатов теоретической и опытно-экспериментальной работы даёт основания полагать, что задачи исследования решены, цель работы достигнута, выдвинутая гипотеза нашла своё подтверждение. Тем не менее, изучение вопросов формирования лингвистической компетенции у слепых подростков представленное в данной диссертации не исчерпывает всей глубины проблемы преподавания обучающимся этой категории русского языка. Что обуславливает возможность дальнейшего продолжения работы по созданию маршрута развития языковой и коммуникативной компетенций у таких школьников. В перспективе видится потенциал разработки проблемы становления у слепых детей функциональной грамотности и в начальной школе.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Аксенова, Н. И.* Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н. И. Аксенова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 140-142.
2. *Алексеев, О. Л.* Теоретические основы учебной тифлотехники : автореф. дис. ... канд. пед. наук : специальность 13.00.03 / О. Л. Алексеев. [Электронный ресурс] – 1994. – Режим доступа : URL: [www.Childpsy.ru/dissertations/id/19186.php](http://www.Childpsy.ru/dissertations/id/19186.php).
3. *Алексюк, А. Н.* Общие методы обучения в школе. / А. Н. Алексюк. – К. : Радянська школа, 1983. – 244 с.
4. *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.
5. *Амонашвили, Ш. А.* Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 427 с.
6. *Андреева, Е. А.* Русский язык 5-11 классы : Развернутое тематическое планирование / авт.-сост. Е. А. Андреева и др. – Воронеж : Учитель, 2009. – 151 с.
7. *Андриенко, В. К.* Система перевоспитания подростков в условиях специальной школы / В. К. Андриенко, Ю. В. Гербеев, И. А. Невский. – М.: Просвещение, 1990. – 275 с.
8. *Антонова, Е.С.* Тайна текста : Методические рекомендации к рабочей тетради для развития речи и мышления школьников / Е. С. Антонова. – М. : ООО «Кейс»: ООО «Омега-Л», 2011. – 192 с.
9. *Аргунова, В. И.* Словарная работа на уроках русского языка как один из путей развития речи и обогащения словарного запаса учащихся / В. И. Аргу-

- нова // Материалы науч.-практ. конф. – М.: Издательский дом «Первое сентября», 2004. – С. 387.
10. *Арефьева, О. М.* Из опыта работы по формированию универсальных учебных действий младших школьников [Электронный ресурс] / О. М. Арефьева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/519655>
  11. *Асмолов, А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 124 с.
  12. *Асмолов, А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С.18-22.
  13. *Бабанский, Ю. К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1990. – 385 с.
  14. *Баранов, М. Т.* Выбор упражнений для формирования умений и навыков / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 36-38.
  15. *Баранов, М. Т.* Программа общеобразовательных учреждений русский язык 5-9 класс / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. Н. Шанский. – М. : Просвещение 2008. – 48 с.
  16. *Беличева, С. А.* Сложный мир подростка / С. А. Беличева. – Свердловск : Средне-Урал. кн. изд-во, 1984. – 129 с.
  17. *Белкин, А. С.* Ситуация успеха : кн. для учителей / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 168 с.
  18. *Белухин, Д. А.* Личностно ориентированная педагогика / Д. А. Белухин. – М. : МПСИ, 2005. – 448 с.
  19. *Беркалиев, Т. Н.* Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы / Т. Н. Беркалиев. – СПб. : Каро, 2007. – 144 с.
  20. *Беспалько, В. П.* Дидактический процесс / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 61–62.

21. *Беспалько, В. П.* Качество образовательного процесса / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 164–166.
22. *Богданова, Т. Г.* Диагностика познавательной сферы ребенка / Т. Г. Богданова, Т.В. Корнилова. – М. : Роспедагентство, 1994. – 68 с.
23. *Божович, Е. Д.* Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению / Е. Д. Божович // Русский язык. – 2002. – № 3. – С. 11-15.
24. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http // Словарь. Ру](http://Словарь.Ру).
25. *Бондаревская, Е. В.* Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44-53.
26. *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. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.
27. *Быстрова, Е. А.* Русский язык. Проблемы и размышления [Электронный ресурс] / Е. А. Быстрова. – Режим доступа : [http // 1-11.eime.ru](http://1-11.eime.ru).
28. *Быстрова, Е. А.* Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 35 – 40.
29. *Бодалев А. А.* В мире подростка / А. А. Бодалев. – М. : Медицина, 1982. – 296 с.
30. *Ветров, Ю. Д.* Современные возможности реабилитации слабовидящих средствами оптической и неоптической коррекции зрения / Ю. Д. Ветров // Вопросы тифлологии. – 2009. – №1. – С. 27–29.
31. *Виленская А. М.* Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей / А. М. Виленская // Тезисы к сессии по дефектологии. – М. : Полиграфсервис, 1990. – С. 12-13.
32. *Власенков, А. И.* Развивающее обучение русскому языку: (IV-VIII кл.) : пособие для учителей / А. И. Власенков. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.
33. *Волкова, Л. С.* Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей / Л. С. Волкова. – Л. : изд-во ЛГПИ, 1982. – 186 с.

34. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих : сб. науч. Трудов / под ред. А. Г. Литвака. – Л. : изд-во ЛГПИ, 1981. – 122 с.
35. *Воронин, В. М.* Компьютерная техника в обучении слепых / В. М. Воронин. – М. : ВОС, 1985. – 96 с.
36. *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.
37. *Вучинич, В.* Элементы языковой компетенции у детей с нарушением зрения / В. Вучинич, Б. Эшкирович // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 36-40.
38. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский – М. : Лабиринт, 1999. – 351 с.
39. *Гайдай, Н. П.* Активные методы обучения, модерация и ФГОС [Электронный ресурс] / Н. П. Гайдай. – Режим доступа : [http //moi-amour.ru/publ/stati\\_ehkspertov\\_po\\_amoim](http://moi-amour.ru/publ/stati_ehkspertov_po_amoim)
40. *Голованова, Н. Ф.* Общая педагогика [Электронный ресурс) / Н. Ф. Голованова. – М., 2009. – Режим доступа : [http //psihfak.files.wordpress.co](http://psihfak.files.wordpress.co).
41. *Голуб, И. Б.* Русский язык: пунктуация и орфография. / И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. – М. : Айрис, 2003. – 384 с.
42. *Гончарова, Е. Б.* Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е. Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 132–134.
43. *Гончарова, Е. Л.* Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 3-14.
44. *Григорьева, Л. П.* Роль перцептивного обучения в преодолении последствий зрительной депривации у детей с низким зрением / Л. П. Григорьева // Физиология человека. – 1996. – Т. 22. – № 5. – С. 85-91.
45. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения. / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.



46. *Дейкина, А. Д.* Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка / А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко // Русский язык в школе. – 2011. – № 6. – С. 3-7.
47. *Дейкина, А. Д.* Новации в методике преподавания русского языка / А. Д. Дейкина // Русский язык – 2002. – № 3. – С. 105.
48. *Денискина, В. З.* Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения : метод. рекомендации / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма : Б. и., 1997. – 22 с.
49. *Денискина, В. З.* Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В. З. Денискина // Дефектология. – №5. – 2012. – С. 3-13.
50. *Денискина, В. З.* Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения / В. З. Денискина // Дефектология. – №6. – 2012. – С. 8-16.
51. *Денискина, В. З.* Обучение математике слепых и слабовидящих учащихся начальных классов: Методическое пособие / В. З. Денискина. – М.: ООО ИПТК «Логосвос», 2015. – 305 с.
52. Дефектологический словарь (второе издание дополненное). – М. : Педагогика, 1970. – 503 с.
53. Дефектология : словарь-справочник / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Новая школа, 1996. – 80 с.
54. Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения : материалы Междунар. науч.-пед. конф. тифлопедагогов и незрячих учителей, посвящ. 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена / под ред. Е. М. Папина. – М. : Логос, 1997. – 115 с.
55. *Долинина, Т. А.* Развитие универсальных учебных действий при обучении написанию сочинения на тему, связанную с анализом текста / Т. А. Долинина. – Екатеринбург : Институт развития образования, 2011. – 124 с.

56. *Дормидонова, Т. И.* Диагностика обученности [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. И. Дормидонова. – СПб., 1998. – Режим доступа : [http //www.socspb.ru/edu/spetialist/publication](http://www.socspb.ru/edu/spetialist/publication)
57. *Дрюмова, Т. П.* Экспериментальное исследование уровня сформированности антонимичных отношении в русском языке у слабовидящих учащихся третьих классов / Т. П. Дрюмова // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. – Л. : Б. и., 1980. – С. 68–77.
58. *Егорова, Т. С.* Коррекция слабовидения : средства и методики подбора / Т. С. Егорова: автореф. дис. ... д-ра мед. наук 14.00.08. – М. : Б. и., 2004. – 48 с.
59. *Ерастова, Е. А.* Работа над ошибками письма учащихся начальной школы слепых / Е. А. Ерастова // Тифлопедагогика : (сб. докладов). – М. : Б. и., 1956. – С. 66-74.
60. *Ермаков, В. П.* Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990. – 222 с.
61. *Ермолович, З. Г.* Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы / З. Г. Ермолович // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. – Л. : Педагогика, 1979. – С. 87-95.
62. *Железников, В.* Чучело / В. Железников. – М. : Астрель, Малыш, 2012. – 272 с.
63. *Жеребило, Т. В.* Термины и понятия лингвистики. Общее языкознание. Социоллингвистика. Словарь-справочник. [Электронный ресурс] / Т. В. Жеребило. – 2011. – Режим доступа : [http // voluntary.ru](http://voluntary.ru).
64. *Земцова, М. И.* Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности / М. И. Земцова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 419 с.
65. *Земцова, М. И.* Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1973. – 159 с.

66. *Зислина, Н. Н.* Нейрофизиологические механизмы нарушения зрительного восприятия у детей и подростков / Н. Н. Зислина. – М. : Педагогика, 1987. – 168 с.
67. Зрительная и интеллектуальная работоспособность слепых и слабовидящих школьников младших классов : методические рекоменд. / под ред. А. Г. Литвака. – Л. : изд-во ЛГПИ, 1986. – 16 с.
68. *Карабанова, О. А.* Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы / О. А. Карабанова // Управление начальной школой. – 2009. – № 12. – С. 9-11.
69. *Карабанова, О. А.* Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11-12.
70. *Караковский, В. А.* Воспитательная система школы. Педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский. – М. : Творческая педагогика : Новая школа, 1992. – 124 с.
71. *Качалова, Л. П.* Педагогическая импровизация / Л. П. Качалова // Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационные исследования : монография. – Шадринск : Шадр. гос. пед. ин-т, 2006. – 203 с. – Ч. II. – С. 5-6.
72. *Кашенко, В.П.* Педагогическая коррекция / В. П. Кашенко. – М. : Академия, 2000. – 304 с.
73. *Клее, М.* Психология подростка / М. Клее. – М. : Педагогика, 2011. – 196 с.
74. *Коваленко, Б. И.* Тифлопедагогика. Вып. 2 : Методы учебной работы на уроке в школах для слепых и слабовидящих детей / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. И. Куличева. – М. : Педагогика, 1975. – 248 с.
75. *Колотилова, В. Ю.* Формирование социальной компетентности у старшеклассников с глубокими нарушениями зрения на уроках литературы / В. Ю. Колотилова // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 45–51.
76. *Комаров, К. В.* Обучение слабослышащих детей грамоте / К. В. Комаров — М. : Просвещение, 1983. - 103 с.

77. *Кон, И. С.* В поисках себя : Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
78. *Коноваленко, С. В.* Как научиться думать быстрее и запоминать лучше: практикум по развитию познавательной деятельности / С. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 80 с.
79. Коррекционная направленность специального образования детей с глубокими нарушениями зрения : сб. метод. работ / сост. К. Б. Тупоногов, К. Г. Кравцов. – М. : АПКК и ППРО, 2006. – 244 с.
80. Коррекционная работа с учащимися начальных классов школ для слепых детей : учебно-методическое пособие / под ред. Л. И. Солнцевой. – М. : ВОС, 1990. – 132 с.
81. *Костючек, Н. С.* Обучение русскому языку / Н. С. Костючек // Книга для учителя школы слепых. – М. : ВОС, 1962. – С. 93–138.
82. *Костючек, Н. С.* Развитие речи учащихся школ слепых (1-5 классы) / Н. С. Костючек. – М. : Просвещение, 1967. – 167 с.
83. *Костючек, Н. С.* Овладение графическими навыками письма у учащихся средних классов школ слепых / Н. С. Костючек // Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук : 8-я научная сессия по дефектологии : (Пятое всесоюз. пед. чтения), (секция дефектологии), 27–29 марта 1979 г. : тез. докл. : (в 2 ч.). – М. : Б. и., 1979. – Ч. 1. – С. 178–179.
84. *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. – М. : ВОС, 1982. – 16 с.
85. *Костючек, Н. С.* Методические рекомендации по использованию «прибора прямого чтения» в школах для слепых детей / Н. С. Костючек, В. З. Денискина // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 77–79.
86. *Костючек, Н. С.* Использование остаточного зрения учащимися 1-го класса школ слепых на уроках обучения грамоте / Н. С. Костючек // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 6. – С. 48–70.

87. *Краевский, В. В.* Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
88. *Красильникова, В. А.* Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / В. А. Красильникова. – Оренбург : ОГУ, 2012. – 291 с.
89. *Крутецкий, В. А.* Психология обучения и воспитания школьников [Электронный ресурс] / В. А. Крутецкий. – Режим доступа : [http // OCR Detskiysad. Ru](http://OCR.Detskiysad.Ru).
90. *Кукушкина, О. И.* Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования / О. И. Кукушкина. – М. : Полиграф-Сервис, 2005. – 327 с.
91. *Ладыженская, Т. А.* Определение уровня развития связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1974. – 301 с.
92. *Лебедеико, Е. Н.* Развитие самосознания и индивидуальности : метод. рук-во / Е. Н. Лебедеико. – М. : Прометей; Книголюб, 2003. – Вып. 1. «Какой Я?» – 64 с.
93. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев — М. : Политиздат, 1975. – С. 221.
94. *Литвак, А. Г.* Тифлопсихология / А. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
95. *Литвак, А. Г.* Пути коррекции и интеграции инвалидов по зрению: коррекция или профилактика? / А. Г. Литвак // Дефектология. – 1991. – № 6. – С. 9-11.
96. *Литвак, А. Г.* Эмоциональные состояния ослепших // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения : материалы междунар. науч.-пед. конф. тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена / А. Г. Литвак. – М. : Логос, 1997. – С. 87-89.

97. *Литвак, А. Г.* Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 270 с.
98. *Лонина, В.А.* Роль мыслительной деятельности при произвольном запоминании рассказов слабовидящими школьниками / В. А. Лонина // Десятая научная сессия по дефектологии, (18–20 апр. 1990 г.) : тез. докл. / АПН СССР; [под ред. И. Т. Власенко и др.]. – М. : АПН СССР, 1990.
99. *Лонина, В. А.* Формирование и развитие обобщений у слабовидящих школьников / В. А. Лонина // Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения. – М. : Б. и., 1995. – С. 101-161.
100. *Лошакова, Т. Ф.* Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: монография / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург : Изд-во Дома учителя, 2001. – 269 с.
101. *Лурье, И. Б.* Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими школьниками : из опыта работы / И. Б. Лурье. – М. : Просвещение 1979. – 103 с.
102. *Лутошкин, А. Н.* Эмоциональный потенциал коллектива / А. Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
103. *Малофеев, Н. Н.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6-22.
104. *Малофеев, Н. Н.* Система специального образования на этапе модернизации / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – № 2. – 2011. – С. 3-18.
105. *Матвеев, В. Ф.* Психические изменения у слепых и слабовидящих детей / В. Ф. Матвеев, Г. В. Козловская // Нарушения зрения (слепые и слабовидящие). – М. : Медицина, 1987. – 274 с.
106. Методика преподавания русского языка в школе : учебник / под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2001. – 368 с.

107. *Миненкова, И. Н.* Развитие познавательной деятельности младших школьников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / И. Н. Миненкова. – Минск : БГПУ, 2010. – 60 с.
108. *Мишати́на, Н. Л.* Современная методика: инновационный путь развития / Н. Л. Мишати́на // Русский язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 3-6.
109. *Морга́йлик, Л. И.* Актуальные вопросы обучения русскому языку младших слабовидящих школьников : вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих : (психологические и методические аспекты реабилитации) : (сб. науч. тр.) / Л. И. Морга́йлик. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1982. – С. 38-46.
110. *Муратов, Р. С.* Компенсация и коррекция дефекта зрения при помощи технических средств в процессе школьного обучения слепых и слабовидящих [Электронный ресурс] : автореф. дис. / Р. С. Муратов. – 1970. – Режим доступа : [http // www.childpsy.ru/dissertations](http://www.childpsy.ru/dissertations)
111. *Мыльни́ков, В. А.* Учёт скорости и правильности чтения учеников школы слепых / В. А. Мыльни́ков // Тифлопедагогика : (сб. докладов). – М. : АПН РСФСР, 1956. – С. 74-93.
112. *Назарова, Т. П.* Некоторые особенности мыслительной деятельности слабовидящих младших школьников / Т. П. Назарова // Дифектология. – 1972. – № 2 – С. 8-15.
113. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 576 с.
114. *Никулина, Г. В.* Дети с амблиопией и косоглазием // Психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Артюкевич; под. ред. Никулиной Г. В. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1999. – 86 с.
115. *Никулина, Г. В.* Развитие самооценки в условиях зрительной недостаточности / Г. В. Никулина, И. Н. Никулина; под ред. Е. И. Гилилова. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2006. – 213 с.

116. *Никулина, Г. В.* Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения : теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. – СПб. : КАРО, 2006. – 400 с.
117. *Никулина, И. Н.* Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / И. Н. Никулина. – СПб. : КАРО, 2008. – 192 с.
118. *Новикова, Л. И.* Педагогика детского коллектива / Л. И. Новикова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.
119. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
120. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская АН; Российский фонд культуры. – М. : АЗЪ, 1996. – 928 с.
121. «Об образовании в Российской Федерации»: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. // Российская газета. – 2012. – вып. 5976.
122. *Ольхина, Е. А.* Психология эмоционально-личностного развития подростков с нарушенным зрением / Е. А. Ольхина; [ред. Г. П. Коваленко]. – М. : Рос. гос. б-ка для слепых, 2007. – 307 с.
123. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников / под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1974. – 210 с.
124. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения : метод. рекомендации / под ред. Л. И. Солнцевой. – М. : Логос, 2001. – 96 с.
125. Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоких нарушениях зрения / под ред. А. Г. Литвака. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1983. – 112 с.
126. *Певзнер, М. С.* Психические особенности слепых детей при осложненных формах слепоты / М. С. Певзнер // Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. – М. : Медицина, 1966. – С. 236–239.
127. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров Словарь по педагогике (междисциплинарный) : для учащихся, студентов, аспиран-



- тов, учителей и преподавателей вузов. – М., Ростов н/Д. : Март, 2005. – 447 с.
128. *Петерсон, Л. Г.* Программа надпредметного курса «Мир деятельности» по формированию общеучебных организационно-рефлексивных умений и связанных с ними способностей и личностных качеств у учащихся 1-4 классов общеобразовательной начальной школы / Л. Г. Петерсон. – М. : УМЦ «Школа 2000...», 2009. – 40 с.
129. *Петерсон, Л. Г.* «Мир деятельности» : программа надпредметного курса по формированию УУД действий и умения учиться / Л. Г. Петерсон. – М. : Национальное образование, 2014. – 26 с.
130. *Петров, Ю. И.* Особенности восприятия рельефно-графических пособий незрячими : метод. пособие / Ю. И. Петров, Е. Н. Руцкая. – М. : Логос, 1993. – 59 с.
131. *Петрова, И. В.* Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника / И. В. Петрова // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – Т.2. – С. 151-155.
132. *Плаксина, Л. И.* Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина, Л. А. Григорян. – М. : ВОС, 1995. – С. 5-28.
133. *Плаксина, Л. И.* Теоретические основы коррекционной работы в детских садах с нарушением зрения. / Л. И. Плаксина. – М. : Город, 1998. – 262 с.
134. *Плаксина, Л. И.* Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах / под ред. Л. И. Плаксиной. – Калуга. : Адель, 1998. – 240 с.
135. *Подколзина, Е. Н.* Некоторые особенности коррекционного обучения детей с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 84-89.
136. *Покутнева, С. А.* Особенности развивающего обучения слепых учащихся младших классов / С. А. Покутнева. – Киев : Институт дефектологии АПН Украины, 1998. – 68 с.

137. *Попова, М. А.* Реализация коррекционной направленности образовательного процесса как фактор социализации школьников с нарушениями зрения / М. А. Попова, Н. Н. Шапкина // Вестник тифлологии. – 2010. – № 2. – С. 98-101.
138. *Попова, Т. А.* Использование текстов и заданий малых форм для формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Т. А. Попова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» – режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/519655>
139. *Посталюк, Н. Ю.* Педагогика сотрудничества: путь к успеху / Н. Ю. Посталюк. – Казань. : Казан. Гос. Ун-т, 1992. – 107 с.
140. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т. В. Азарова, О. И. Барчук, Т. В. Беглова, М. Р. Битянова; под общей ред. М. Р. Битяновой. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
141. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – режим доступа : // <http://минобрнауки.рф>
142. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Администратор образования. – 2011. – № 5. – С. 32-69.
143. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2013. – 223 с.
144. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2011. – 342 с.

145. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 4 вида (для детей с нарушениями зрения). Программы школы. Коррекционная работа в школе / под ред. Л. И. Плаксиной. – М. : Экзамен, 2003. – 256 с.
146. Проект. Примерная программа по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы. – М. : Просвещение, 2010. – 112 с.
147. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Солнцевой, В. З. Денискиной. – М. : Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
148. Психология подростка : практикум / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Речь, 2005. – 400 с.
149. Психология современного подростка / А. А. Азбель и др. ; под ред. Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2005. – 386 с.
150. Работа с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии, в рамках интегрированного обучения. Документация школьного психолога [Электронный ресурс]. – режим доступа : [http //: Administratorvashpsixolog.ru](http://Administratorvashpsixolog.ru).
151. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 216 с.
152. Речицкая, Е. Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха : монография / Е. Г. Речицкая – М. : Прометей. МПГУ, 2011. – 188 с.
153. Ростомашвили, И. Е. Личностные особенности подростков с нарушениями зрения / И. Е. Ростомашвили // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения : материалы Междунар. науч.-пед. конф. тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А.И. Герцена. – М. : Логос, 1997. – С. 79-80.
154. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
155. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 190 с.

156. Русский язык : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 2007. – 317 с.
157. Русский язык : учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений / М. Т. Баранов Т.А.Ладыженская, Л.А. Тростенцоваи др.; науч. ред. Н. М. Шанский. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
158. Русский язык : учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / М. Т. Баранов Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцоваи др.– М. : Просвещение, 1999. – 191 с.
159. Русский язык : учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений/ С. Г. Бархударов,С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов и др. – М. : Просвещение, 2007. – 239 с.
160. Русский язык : учебник для 9 кл. общеобразоват. Учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов и др.– М. : Просвещение, 2007. – 205 с.
161. Русский язык. 5 класс : учебник. / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта – М. : Дрофа 2012. – 318 с.
162. Русский язык. 6 класс : учебник. / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта – М. : Дрофа 2013. – 336 с.
163. Сачкова, М. Е. Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса / М. Е. Сачкова. – М. : МПСИ, 2002. – 128 с.
164. Селевко, Г. В. Компетентности и их классификация / Г. В. Селевко// Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
165. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – 1997. – Вып. 7. – С. 177-184.
166. Словарь педагогических терминов [Электронный ресурс] – режим доступа : [http // vseslova.com](http://vseslova.com).
167. Словарь по тифлологии : международные термины по слепоте и слабовидению / авт.-сост. Я. Есенски. – Прага, 1996. – 104 с.
168. Словарь терминов по правам ребенка [Электронный ресурс]. – 2006. – режим доступа : [http // www.determiner.ru](http://www.determiner.ru).

169. *Смирнова, О. В.* Использование логических опорных схем как средство развития языковой компетенции учащихся / О. В. Смирнова // *Русская словесность*. – 1998. – №5. – С. 35 – 39.
170. *Собкин, В. С.* Представления современного подростка о том, кого должна готовить школа / В. С. Собкин, А. С. Буреломова // *Вопросы психологии*. – 2011. – № 5. – С. 17-24.
171. *Современный словарь по педагогике* / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
172. *Соколов, В. В.* Эволюция тифлоинформационных средств / В. В. Соколов // *Дефектология*. – 2009. – № 5. – С. 57–63.
173. *Солнцева, Л. И.* Система компенсации слепоты в раннем и дошкольном возрасте : хрестоматия по истории тифлопедагогике / Л. И. Солнцева. – М. : Педагогика, 1987. – С. 159–161.
174. *Солнцева, Л. И.* К вопросу о стандартах начального образования для детей с нарушением зрения / Л. И. Солнцева // *Дефектология*. – 1995. – № 6. – С. 35–39.
175. *Солнцева, Л. И.* Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф-Сервис, 1997. – 121 с.
176. *Солнцева, Л. И.* Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2000. – 249 с.
177. *Сорокин, В. М.* Особенности воображения слепых и слабовидящих / В. М. Сорокин // *Воспитание и обучение слепых и слабовидящих*. – Л. : Педагогика, 1982. – С. 43–56.
178. *Суховер, А. М.* Дидактический материал для коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности / А. М. Суховер. – Мозырь : Белый ветер, 2004. – 55 с.
179. *Тадж, Дж.* Влияние взаимодействия и коммуникации между сверстниками на их когнитивное развитие / Дж. Тадж // *Вопросы психологии*. – 1991. – № 1. – С. 19-21.

180. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
181. *Текучев, А. В.* Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1967. – 606 с.
182. *Тихомирова, Е. И.* Социальная педагогика. Самореализация школьника в коллективе / Е. И. Тихомирова. – М. : Академия, 2005. – 215 с.
183. Тренировочные работы на уроках русского языка: 4-8 кл. : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 176 с.
184. *Тупоногов, Б. К.* Тифлопедагогические требования к современному уроку : метод. рекомендации / Б. К. Тупоногов. – Калуга : Издательство Н. Бочкаревой, 1999. – 34 с.
185. *Тупоногов, Б. К.* Использование офтальмоэргономических рекомендаций в ходе предметного преподавания в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях III и IV видов / Б. К. Тупоногов // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
186. *Тупоногов, Б. К.* Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения : науч.-метод. пособие / Б. К. Тупоногов. – М. : Апкиппро, 2005. – 72 с.
187. *Тупоногов, Б. К.* Оценка знаний, умений и навыков слепых и слабовидящих школьников / Б. К. Тупоногов, Н. А. Белякова // Дефектология. – 2009. – № 6. – С. 37–41.
188. *Украинская, Е. М.* Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников : (сб. науч. тр.). Вып. 3 / Е. М. Украинская; под ред. А. И. Зотова, А. Г. Литвака. – Л. : изд-во ЛГПИ, 1976. – С. 144–165.
189. *Усанова, О. Н.* Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей / О. Н. Усанова. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
190. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. А. Черкасовой, Е. Н. Моргачёвой. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 136 с.

191. Федеральный государственный образовательный стандарт начального. общего образования // Министерства образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.
192. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова; под ред. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.
193. Феоктистова, В. Л. Хрестоматия по истории тифлопедагогики / В. Л. Феоктистова. – М. : Просвещение, 1987. – 168 с.
194. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход / Ю. Г. Фокин – М. : Академия, 2008. – 240 с.
195. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения : учеб.-метод. пособие / Л. В. Фомичева. – СПб. : КАРО, 2007. – 256 с.
196. Фридман, Л. М. Психология детей и подростков : справочник для учителей и воспитателей / Л. М. Фридман. – М. : Изд-во ин-та Психотерапии, 2004. – 480 с.
197. Холкина, Л. В. Формирование метапредметных результатов образования школьников на основе системно-деятельностного подхода [Электронный ресурс] / Л. В. Холкина // Институт развития образования Республики Башкортостан – Режим доступа : // <http://irorb.ru/index.php>.
198. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский; перевод с англ., под ред. и с предисловием В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 259 с.
199. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
200. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
201. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 269 с.

202. *Черепанова, Л. В.* Методы и приёмы развития у школьников рефлексии (на материале лингвистической компетенции) / Л. В. Черепанова // *Русская словесность*. – 2004. – № 8. – С. 62 – 71.
203. *Чигринова, И. П.* Развитие речи слабовидящих учащихся / И. П. Чигринова. – Киев : Радзянска школа, 1983. – 120 с.
204. *Шанский, Н. М.* Школьный курс русского языка: актуальные проблемы и возможные решения / Н. М. Шанский // *Русский язык в школе*. – 1993. – № 2. – С. 7.
205. *Шведова, Н. П.* Особенности использования рельефно-графических изображений как средства наглядности в школах для детей с нарушением зрения / Н. П. Шведова // *Дефектология*. – 2008. – № 3. – С. 60–67.
206. *Энциклопедический социологический словарь* / общ. ред. Г. В. Осипова. – М. : ИСПИ РАН. – 939 с.
207. *Янченко, В. Д.* Пути формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка в средней школе / В. Д. Янченко // *Русский язык*. – 2001. – № 8. – С. 13 – 15.



## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Отдельные фрагменты стимульных материалов, предусматривающих выявление лингвистической компетенции школьников

*Данный комплекс заданий был использован нами в обучающей методике и в контрольном эксперименте. Подобные тесты, но более простые применялись на констатирующем эксперименте.*

#### I. Тест для установления характера представлений о науке «Русский язык» и её истории

##### Назовите

1. К какой группе языков принадлежит русский язык?
  - 1) германской, 2) кельтской, 3) романской, 4) славянской, 5) тюркской.
2. От какого языка (изначально) произошел современный русский язык?
  - 1) праславянского, 2) древнерусского, 3) индоевропейского, 4) восточнославянского, 5) украинского.
3. Кто внес большой вклад в развитие современного русского литературного языка?
  - 1) М. Ю. Лермонтов, 2) А. С. Пушкин, 3) Н. А. Некрасов, 4) А. С. Блок, 5) С. А. Есенин.
4. Кто из перечисленных языковедов может считаться современником А. С. Пушкина?
  - 1) В. В. Виноградов, 2) Н. И. Греч, 3) В. И. Даль, 4) А. А. Потебня, 5) М. Г. Смотрицкий, 6) Ф.Ф. Фортунатов, 7) Л. В. Щерба, 8) М. В. Ломоносов.
5. Древнерусский язык распался на три самостоятельных языка: русский, малорусский (украинский) и белорусский. Слово «белорусский» означало:
  - 1) язык светловолосых людей; 2) язык людей, живущих в белых жилищах; 3) язык людей, живущих на западе Руси; 4) язык людей, живущих праведно.
6. В XIV в. единый общевосточнославянский язык распался на три самостоятельных языка, одним из которых был русский. Одновременно с ним из единого языка-предка выделился также:
  - 1) болгарский язык; 2) белорусский язык; 3) польский язык; 4) сербский язык.
7. Кириллические буквы были созданы на основе:
  - 1) знаков русского потайного письма; 2) букв греческого алфавита; 3) букв коптского алфавита; 4) букв латинского алфавита.

#### II. Тест для определения качества знаний из области языкознания.

##### Назовите

1. Лингвистическую науку, которая изучает взаимодействие языка как носителя культурной информации и культуры как исторической памяти народа?
  - 1) психолингвистика, 2) этимология, 3) семасиология, 4) лексикология, 5) лингвокультурология.
2. Наука о языке, изучающая звуки речи, их качество и изменения в потоке речи:
  - 1) морфология, 2) словообразование, 3) фонетика, 4) синтаксис, 5) лексикология.
3. Раздел науки о языке, в котором изучаются правила произношения и ударения в слове:
  - 1) орфография, 2) орфоэпия, 3) словообразование, 4) лексикология, 5) морфемика.
4. Раздел языкознания, который изучает способы образования слов и роль морфем в этом процессе:
  - 1) фонетика, 2) лексикология, 3) словообразование, 4) морфемика, 5) синтаксис.
5. Раздел языкознания, в котором изучаются строения слов и их значимых частей:
  - 1) фонетика, 2) лексикология, 3) словообразование, 4) морфемика, 5) синтаксис.
6. Раздел языкознания, который изучает словарный состав и особенности употребления слов?
  - 1) фонетика, 2) морфемика, 3) словообразование, 4) лексикология, 5) синтаксис.

## ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

7. Раздел науки о языке, который изучает происхождение и историю слов:  
1) семасиология, 2) этимология, 3) фразеология, 4) орфоэпия, 5) синтаксис.
8. Раздел науки о языке, который изучает значения слов и выражений:  
1) семасиология, 2) этимология, 3) фразеология, 4) синтаксис, 5) орфоэпия.

**III. Тесты на определение опознавательных умений**

## Тест 1 Фонетика

1. Мягкий знак пишется в прилагательных, образованных от названий месяцев, кроме:  
1) *декабр...ский*, 2) *январ...ский*, 3) *сентябр...ский*, 4) *октябрь...ский*, 5) *ноябр...ский*.
2. Твердый знак пишется после приставки, оканчивающейся на согласную, на стыке сложного слова перед буквами:  
1) *е*, 2) *ё*, 3) *а*, 4) *ю*, 5) *я*.
3. Найдите неправильно написанное слово:  
1) *брошюра*, 2) *жюри*, 3) *абажур*, 4) *адъютант*, 5) *парашут*.
4. В каких случаях буквы *е*, *ё*, *ю*, *я* обозначают два звука (*й* + гласный), укажите один лишний вариант:  
1) в начале слова; 2) после согласной; 3) после гласной; 4) после *Ь* и *Ъ*.
5. После каких двух приставок буква *и* не меняется на *ы* в корне слов:  
1) *без*, 2) *меж*, 3) *раз*, 4) *пред*, 5) *сверх*.
6. В каком ряду в обоих словах на месте выделенных букв произносятся звонкие согласные?  
1) *сбили*, *свет*; 2) *сарай*, *дойрка*; 3) *грудь*, *знать*; 4) *гриб*, *кружка*.
7. В каком ряду на месте выделенных букв произносятся глухие согласные?  
1) *книга*, *тихий*; 2) *образ*, *кольцо*; 3) *склад*, *язык*; 4) *течёт*, *шипеть*.
8. Повторение каких согласных звуков помогает в художественном произведении передавать шорох, шум, шелест листьев в лесу?  
1) [*ч ш щ*], 2) [*з к р*], 3) [*п б б'*], 4) [*м м' з*].

## Тест 2 Фонетика

Укажите

1. Правильную характеристику звуков на месте выделенных букв в слове ПОДРЯД (транскрипция)  
1) безударный гласный [*А*] и глухой согласный [*Т*];  
2) безударный гласный [*О*] и звонкий согласный [*Д*];  
3) безударный гласный [*А*] и звонкий согласный [*Т*];  
4) безударный гласный [*О*] и мягкий согласный [*Т'*].
2. Ряд, в котором все согласные звуки звонкие:  
1) [*Д*], [*З*], [*С*], [*К*], [*Ф*], [*М*];  
2) [*Ц*], [*Ш*], [*Н*], [*В*], [*Ц*], [*В*];  
3) [*Л*], [*Ж*], [*В*], [*З*], [*Д*], [*Г*].
3. Ряд, в котором все согласные звуки глухие:  
1) [*К*], [*Ш*], [*Ф*], [*П*], [*Ц*], [*Х*];  
2) [*Л*], [*М*], [*З*], [*С*], [*Х*], [*Т*];  
3) [*Й*], [*В*], [*Г*], [*Ж*], [*Ш*], [*Ц*].
4. Согласные звуки, у которых нет пары по глухости-звонкости:  
1) [*М*], 2) [*Ш*], 3) [*З*], 4) [*Й*].
5. Согласные звуки, у которых есть пара по глухости-звонкости.  
1) [*Р*], 2) [*Х*], 3) [*П*], 4) [*С*].
6. Ряд, в котором допущена ошибка в характеристике звука:  
1) [*П'*] — согласный, глухой, мягкий, имеет парный звонкий;

## ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

- 2) [Ч] — согласный, звонкий, мягкий, шипящий, имеет парный твердый;
- 3) [Д'] — согласный, звонкий, мягкий, имеет парный глухой.
7. Ряд, в котором характеристика звука дана верно:
- 1) [Д] — согласный, твердый, звонкий, имеет парный глухой;
- 2) [С'] — согласный, мягкий, звонкий, имеет парный глухой;
- 3) [Н] — согласный, звонкий, твердый, имеет парный глухой.
8. Слово, в котором букв меньше, чем звуков:
- 1) *дом*, 2) *ежик*, 3) *дятел*.
9. Слово, в котором звуков меньше, чем букв:
- 1) *лошадь*, 2) *ягода*, 3) *цветок*.
10. Слово, в котором одинаковое количество звуков и букв:
- 1) *комнатка*, 2) *сухарь*, 3) *яма*.
11. Слово, в котором нет звука [ц]:
- 1) *девица*, 2) *собирается*, 3) *звонок*.

## Тест 3 Морфемика и словообразование

12. Главную значимую часть слова:
- 1) приставка, 2) корень, 3) суффикс, 4) окончание, 5) префикс.
13. Основу, которая морфологически не членима и ее значение не может быть объяснено с помощью однокоренного слова (например: *лес*, *вода*, *утро*):
- 1) производная основа, 2) непроизводная основа.
14. Способ словообразования слов: *лесник*, *водный*, *утренний*.
- 1) приставочный, 2) суффиксальный, 3) приставочно-суффиксальный.
15. Способ словообразования слов: *неурожай*, *подгруппа*, *премудрый*.
- 1) приставочный, 2) суффиксальный, 3) приставочно-суффиксальный.
16. Способ словообразования слов: *наушник*, *внештатный*, *предутренний*.
- 1) приставочный, 2) суффиксальный, 3) приставочно-суффиксальный.
17. Способ словообразования сочетания *СНГ (Содружество Независимых Государств)*:
- 1) сложение основ; 2) сложение основы и слова; 3) аббревиация.
18. Способ образования слова *звездопад*:
- 1) сложение основ; 2) сложение основы и слова; 3) аббревиация.
19. Способ образования слова *бледнолицый*:
- 1) сложение основ; 2) сложение основы и слова; 3) аббревиация.
20. Слово, которому подходит приставка *при-*
- 1) *пр...мудрый*, 2) *пр...рвать*, 3) *пр...градить*, 4) *пр...открыть*, 5) *пр...восходный*.
21. Слово, которому подходит приставка *пре-*
- 1) *пр...вокзальный*, 2) *пр...красный*, 3) *пр...шить*, 4) *пр...ветствовать*, 5) *пр...слонить*.

## Тест 4 Морфемика и словообразование

22. Способ образования слов *ковер-самолет*, *диван-кровать*, *кресло-качалка*:
- 1) сложение слов; 2) приставочный; 3) суффиксальный; 4) приставочно-суффиксальный.
23. Слово (или слова), образованное приставочно-суффиксальным способом:
- 1) *подоконник*, 2) *бездорожье*, 3) *дождик*, 4) *неприятель*.

## ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

24. Слово (или слова), образованное сложением основ:  
1) *ледокол*, 2) *сухофрукты*, 3) *плащ-палатка*, 4) *москвич*.
25. Слово, образованное приставочно-суффиксальным способом:  
1) *разглядеть*, 2) *ветерок*, 3) *подосиновик*, 4) *пригород*.
26. Номера слов, образованных суффиксальным способом:  
1) *подлещик*, 2) *безвкусица*, 3) *водяной*, 4) *водянистый*.
27. Ряд, в котором все слова образованы бессуффиксным способом:  
1) *синь*, *тишь*, *переход*;  
2) *водолаз*, *булочная*, *накипь*;  
3) *волейболист*, *прыгун*, *пустота*;  
4) *ключик*, *березонька*, *дядя*.

## Тест 5 Художественно выразительные средства

Как называется

1. Значимая часть слова, которая образует форму слова и служит для связи слов в словосочетаниях и предложениях:  
1) корень, 2) окончание, 3) суффикс, 4) основа.
2. Употребление слов в переносном значении на основе сходства:  
1) метонимия, 2) метафора, 3) эпитет, 4) олицетворение.
3. Прием, состоящий в наделении неживых предметов чувствами, мыслями, речью, поступками, т.е. человеческими качествами:  
1) метонимия, 2) метафора, 3) эпитет, 4) олицетворение.
4. Употребление слова в переносном значении на основе смежности, внутренней или внешней связи между предметами (например, *съел две тарелки супа*):  
1) метонимия, 2) метафора, 3) эпитет, 4) олицетворение.
5. Поэтическое, образное определение (например, *веселый дождик*, *светлые мечты*):  
1) метонимия, 2) метафора, 3) эпитет, 4) олицетворение.
6. Прочитайте фрагмент из поэмы Н.В.Гоголя «Мертвые души». Выпишите из текста все слова, употребленные в переносном значении.  
*«Заглянул бы кто-нибудь к нему [Плюшкину] на рабочий двор, где наготовлено было на запас всякого дерева и посуды, никогда не употреблявшейся, – ему бы показалось, уж не попал ли он как-нибудь в Москву на щепной двор, куда ежедневно отправляются расторопные тещи и свекрухи, с кухарками позади, делать свои хозяйственные запасы и где горами белеет всякое дерево – шитое, точеное, лаженое и плетеное: бочки, пересеки, ушаты, лагуны, жбаны с рыльцами и без рылец, побратимы, лукошки, мыкольники, куда бабы кладут свои мочки и прочий дряг, коробья из тонкой гнутой осины, бураки из плетеной берестки и много всего, что идет на потребу богатой и бедной Руси».*
7. Замените предложенные устаревшие слова *зеница*, *длань*, *рубщице* общеупотребительными синонимами.
8. Укажите выразительные средства, использованные в каждой из этих строк С. Есенин-начетверостишия:  
*Гой ты, Русь, моя родная,  
Хаты – в ризах образа...  
(Не видать конца и края –  
Только синь сосет глаза.*

## Тест 6 Стили речи

1. Назовите, какие слова стали употребляться в современном русском языке вместо устаревших слов: *хлябь*, *диамант*, *изограф*, *инфантерия*?
2. Каково происхождение слов *здравствуйте*, *спасибо*, *пожалуйста*, *извините*?

## ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

3. Какой из приведённых стилей речи является лишним? 1) жаргонный, 2) разговорный, 3) научный, 4) публицистический, 5) официально-деловой, 6) художественный.

4. Прочитайте текст и определите о чём в нём говорится.

«Я долго-долго почему-то собирала какие-то слова. Потом нашла тетрадь, где они, услышанные в разное время по радио, телевидению, в разговоре, были мною записаны. Зачем? Ничто их не связывало. Прочла их вслух, подряд и тогда поняла, услышала ясно, что их объединяло неправильное произношение... Звучало так: *сапцене, сабражсене, запарк, набарот, ваще, пачеркнул*».

- 1) о ведении тетради;
- 2) о неправильном произношении слов;
- 3) об ошибках в написании слов;
- 4) о чтении слов вслух.

5. Прочитайте фрагмент стихотворения Е. А. Баратынского «Смерть». Найдите и выпишите устаревшие слова. Укажите их значение. Определите части речи этих слов. Назовите их морфологические характеристики.

Когда возникнул мир цветущий  
Из равновесья диких сил,  
В твое хранение всемогущий  
Его устройство поручил.

И ты летаешь над твореньем,  
Согласье прям его лия  
И в нем прохладным дуновеньем  
Смирняя буйство бытия.

Ты укрощаешь восстающий  
В безумной силе ураган,  
Ты, на берега свои бегущий,  
Вспять возвращаешь океан.

#### IV. Тесты для уточнения классификационных умений

##### Тест 1 Морфология

Укажите

1. Самостоятельные части речи.

1) предлог, 2) глагол, 3) союз, 4) имя числительное.

2. Ошибки в морфологическом разборе имени числительного в предложении: *На двадцатый день мы добрались до лагеря.*

- 1) начальная форма — двадцать;
- 2) простое;
- 3) количественное;
- 4) употреблено в винительном падеже;
- 5) в предложении является дополнением.

3. Укажите ошибки в морфологическом разборе имени существительного входящего в состав предложения: *Мы вошли в третью комнату.*

- 1) *комнату* – существительное;
- 2) начальная форма – *комната*;
- 3) нарицательное;
- 4) неодушевленное;
- 5) 2-е склонение;

## ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

- 6) употреблено в винительном падеже;  
 7) в предложении является подлежащим.
4. Ошибки в морфологическом разборе выделенного местоимения в предложении: *Не боимся мы его, великана ТВОЕГО.*
- 1) *твоего* — это местоимение;
  - 2) начальная форма — *ты*;
  - 3) личное;
  - 4) в предложении употреблено в форме творительного падежа;
  - 5) в предложении является определением.
5. Ошибки в морфологическом разборе выделенного глагола в предложении: *Я стою перед этим последним прозрачным листком и ЛЮБУЮСЬ им.*
- 1) *любуюсь* — глагол;
  - 2) начальная форма — *любоваться*;
  - 3) несовершенный вид;
  - 4) переходный;
  - 5) 2-е спряжение;
  - 6) изъявительное наклонение;
  - 7) единственное число;
  - 8) настоящее время;
  - 9) 2-е лицо;
  - 10) в предложении является сказуемым.

6. Номера предложений, в которых выделенные слова являются словами категории состояния, краткими прилагательными, наречиями.

1. *Его лицо было ГРУСТНО.*
2. *Он ГРУСТНО улыбнулся.*
3. *Мне ГРУСТНО.*
4. *На него СМЕШНО смотреть.*
5. *Такое поведение СМЕШНО.*
6. *Он СМЕШНО выглядит.*
7. *Сочинение ИНТЕРЕСНО написано.*
8. *С ним ИНТЕРЕСНО спорить.*
9. *Соревнование ИНТЕРЕСНО своим составом.*

7. Прочитайте предложения, определите, к какой части речи относятся выделенные слова.

1. Хоть ТЯЖЕЛО подчас в ней бремя, телега на ходу легка... (А.С.Пушкин)
2. И ТЯЖЕЛО Нева дышала, как с битвы прибежавший конь. (А.С.Пушкин)
3. “Эй! Пошёл, ямщик!..” - “Нет мочи: коням, барин, ТЯЖЕЛО...” (А.С.Пушкин)
8. В каждом ряду из четырех слов одно лишнее, найдите его и объясните почему?
  - 1) *бог, слог, враг, книг;*
  - 2) *друг, сапог, смог, мягкий.*

## Тест 2 Морфология

1. Выпишите только пары однокоренных слов.

*Продлить, извиняться, паровой, затрубить, кончатся, отрубить, виноватый, преданный, подлить, парный, конец, смешивать, безоблачный, разоблачатся, носатый, проданный, смешить, носильщик.*

2. Подберите не менее двух синонимов к каждому слову:

*отважный, холодный, друг, дом, говорить.*

3. Придумайте к данным существительным определения – действительные причастия настоящего времени.

## ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

*облако, солнце, ветер, ребёнок, заяц.*

4. Поставьте данные существительные в форму именительного падежа множественного числа:

*дно, шило, полено, судно* (в значении «корабль»).

5. Как вы понимаете значение слова *позор* в отрывке из стихотворения Е. Баратынского?

*Величествен и грустен был позор*

*Пустынных вод, лесов, долин и гор.*

6. Найдите корень слова *приду*.

7. Запишите прилагательные, которые можно образовать от числительного два и от следующих существительных: *глава, год, знак, ведро, месяц, лицо, состав, этаж, слог, смысл.*

8. Замените устаревшие слова синонимами, представленными здесь же.

*Очи, чело, ланиты, уста, перст, брань, глаголет, лъзя, зрачный, брадобрей.*

*Щёки, глаза, губы, лоб, говорит, можно, видный, палец, парикмахер, битва.*

9. Найдите ошибку в предложении, исправьте её, запишите предложение правильно:  
*Подходя к лесу, мне стало холодно.*

**V. Задания для выявления аналитических умений. Материал для фонетического, морфологического, словообразовательного, морфемного, синтаксического разборов.**

1. Слова для фонетического разбора: *ёж, ядро, бьют, Объявление, раскидать.*

2. Слова для морфологического разбора: *рыбёшка, храбрый, молчать, лисий, осенний.*

3. Слова для словообразовательного разбора: *здравствуйте, смородина, спасибо, изви- ните, пожалуйста.*

4. Слова для морфемного разбора: *подоконник, бездорожье, дождик, неприятель, беспокойный.*

5. Предложения для синтаксического разбора:

1) На этой вырубке можно было прочитать всю жизнь леса в ее разнообразии.

2) Ребята пошли в лес и набрали полную корзину ягод.

3) Стояла зима, и яблони около дома утопали в снегу.

4) Наступил март, все чаще по утрам пели птицы.

## СПИСОК РИСУНКОВ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИИ

№	Название	Стр.
1.	Показатели сформированности у школьников учебно-познавательного интереса. Здесь и далее (рис. 2 – 14) использованы одинаковые способы графического выделения колонок с показателями обучающихся разных групп	52
2.	Выявление уровней внимания и самоконтроля обучающихся	55
3.	Результаты определения способностей испытуемых дифференцировать предметный и вербальный компоненты языка.	59
4.	Показатели качества представлений о лексемах обследуемых подростков двух групп – ЭГ и КГ	65
5.	Оценка степени сформированности представлений о лексемах слепых обучающихся	112
6.	Обобщенные результаты изучения знаний обучающихся о науке о русском языке	115
7.	Качество знаний обучающимися элементарных сведений о русистике	116
8.	Результаты выполнения заданий, предусматривающих умения опознавать звуки и буквы	116
9.	Данные, характеризующие умение обучающихся опознавать части слов, морфемы, части речи	117
10.	Результаты оценки умения обучающихся делить языковые явления на группы.	118
11.	Показатели умения обучающихся производить разнообразные разборы языковых явлений	118
12.	Оценка состояния учебно-познавательной мотивации обучающихся	121
13.	Оценка внимания обучающихся и их действий, предполагающих возможность самоконтроля	122
14.	Уровень способности обучающихся дифференцировать речевую и предметную действительности	122,123



## СПИСОК ТАБЛИЦ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ТЕКСТЕ ДИССЕРТАЦИИ

№	Название	Стр.
1.	Результаты исследования качества владения учебными действиями обучающимися трех групп (в %)	61
2.	Уровень умения обучающихся в практической работе с лингвистическим материалом (в %)	66
3.	Результаты выполнения заданий, отражающих лингвистические представления обучающихся трех экспериментальных групп (в %)	76,77
4.	Показатели, характеризующие представления слепых обучающихся двух экспериментальных групп (в %)	112, 113
5.	Характеристика качества лингвистических знаний обучающихся трех групп (в %) и динамические изменения показателей контрольного эксперимента(Д) в сравнении с констатирующим	119,120
6.	Результаты наблюдений за отношением обучающихся к учебной работе (в %) и динамические изменения показателей контрольного эксперимента(Д) в сопоставлении с констатирующим	123,124