

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-52-57

Содержательные аспекты подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому (устному) собеседованию по русскому языку

Надежда Петровна Полякова

Чувашский республиканский институт образования, г. Чебоксары, Республика Чувашия, Россия,
e-mail: nadezhdapolyakova85@yandex.ru

В статье представлен анализ контрольно-измерительных материалов итогового (устного) собеседования по русскому языку. Цель анализа – установить доступность содержания заданий контрольно-измерительных материалов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Достижение обозначенной цели потребовало применения аналитических методов: ретроспективного анализа научной литературы, контент-анализа периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования; практических методов (актуализации личного опыта работы в системе специального образования). Структура контрольно-измерительных материалов итогового (устного) собеседования, подготовленных для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предусматривает две части, каждая из которых включает по два задания. В статье сделан вывод, что при формулировке заданий требуется учитывать позиции специальной методики русского языка. Этой методикой предусматривается адресность заданий, учитывающих особенности обучающихся с сенсорными нарушениями, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра. Задания нуждаются в собственной оценочной шкале. Изложенные в данной статье суждения могут найти применение при разработке вариантов итогового (устного) собеседования, адаптированных к особым образовательным потребностям каждой из категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; русский язык; итоговое (устное) собеседование; контрольно-измерительные материалы; содержание; адаптация; психофизические особенности

Ссылка для цитирования: Полякова Н. П. Содержательные аспекты подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому (устному) собеседованию по русскому языку // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 52–57. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-52-57.

Content Aspects of Preparation of Learners with Disabilities for the Final (Oral) Russian Language Interview

Nadezhda P. Polyakova

Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary, Republic of Chuvashia, Russia,
e-mail: nadezhdapolyakova85@yandex.ru

The article presents an analysis of control and measurement materials of the final (oral) Russian language interview. The aim of the analysis was to determine comprehensibility of the tasks of control and measurement materials for students with special needs. The following analytical methods were used: retrospective analysis of scientific literature, content analysis of periodicals and conference proceedings on the problem of the research; practical methods (actualization of personal work experience in the system of special education). The structure of control and measurement materials of the final (oral) interview designed for children with special needs consists of two parts with two tasks in each part. It is concluded that, in the formulation of the tasks, it is necessary to take into account the principles of special methodology. This methodology stipulates targeting of the tasks considering special needs of learners with sensory disorders, serious speech disorders, physical-movement disabilities, delayed psychological development and autism spectrum disorders. The tasks require an assessment scale of their own. It is evident that the ideas of the article can be used in the design of the variants of the final (oral) interview adapted to the special educational needs of each category of learners with disabilities.

Keywords: learners with disabilities; the Russian language; final (oral) interview; control and measurement materials; content; adaptation; mental or physical needs

A reference for citation: Polyakova N. P. Content aspects of preparation of learners with disabilities for the final (oral) Russian language interview. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 52–57. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-52-57.

Введение. Реализуемая в Российской Федерации Концепция преподавания русского языка и литературы обусловила необходимость введения итогового (устного) собеседования. Его стратегическая цель заключается в выявлении сформированности у обучающихся коммуникативной компетенции.

Успешность прохождения итогового собеседования — ключевое условие, обеспечивающее выпускникам допуск к государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования.

Итоговое собеседование проходят как обучающиеся с нормативным развитием, так и их сверстники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Исключение составляют обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), итоговым достижением которых соответствуют требования, не сопоставимые с теми, что предъявляются к результатам школьников, не имеющих нарушений интеллекта.

Условия, в которых проходят собеседование участники с ОВЗ, существенно отличаются от тех, которые предусматриваются для обучающихся с нормативным развитием. Как правило, порядок проведения итогового собеседования регулируется Рособрнадзором¹.

В качестве ключевых факторов, влияющих как на объем пакета организационных условий, так и на содержательное наполнение контрольно-измерительных материалов (КИМ), следует признать особые образовательные потребности каждой из категорий обучающихся с ОВЗ. Как мы уже отмечали, особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ определяют специальные условия, при создании и соблюдении которых становится возможным участие этих школьников в итоговом собеседовании. Между тем содержание заданий КИМ не отвечает требованиям специальной методики русского языка. При составлении КИМ не учитываются психофизические особенности, отличающие каждую нозологическую группу обучающихся. Это

приводит к тому, что обучающиеся с ОВЗ сталкиваются с трудностями при подготовке, а затем уже и при прохождении собеседования. Поэтому часто причиной затруднений становится не низкая успеваемость школьника, а единообразие заданий. К примеру, глухой обучающийся, имеющий определенные особенности речевого развития, должен работать с тем же текстом, который подбирается и для его слышащего сверстника. Однако специальная методика русского языка пока еще не предложила собственного выхода из сложившейся ситуации. Все обозначенные выше различия актуализируют настоящую проблему.

Продолжительный опыт работы в должности учителя русского языка и литературы школы для слепых и слабовидящих детей города Чебоксары, собственная научно-исследовательская деятельность в области специальной методики русского языка, а также отсутствие научно обоснованных приемов подготовки обучающихся с ОВЗ к итоговому собеседованию — все это явилось причиной нашего живейшего интереса к рассматриваемому вопросу.

Материалы и методы. Наша работа базировалась на ретроспективном анализе научной литературы, контент-анализе периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования, учете личного опыта работы в системе специального образования и повышения квалификации педагогических работников.

Мы проанализировали контрольно-измерительные материалы, предназначенные для итогового собеседования. КИМ состоят из двух частей, которые включают в себя по два задания.

Задание № 1 первой части КИМ предусматривает выразительное чтение небольшого научно-публицистического текста. На его основе устанавливается сформированность у обучающихся навыков техники осмысленного чтения. Выполнение задания позволяет отследить уровень понимания прочитанного. Показателем этого служит правильное оформление фонетической стороны устной речи. В данном случае оцениваются: темп чтения, соответствие интонации знакам препинания текста. В частности, речь идет о способностях соблюдать паузы, фразовое и словесное ударение, повышать и понижать громкость голоса,

¹ Письмо Рособрнадзора от 28.01.2019 № 10—52 «Об организации и проведении итогового собеседования по русскому языку» [Электронный ресурс]. — URL: www.consultant.ru (дата обращения: 12.11.2019).

учитывать орфоэпические нормы, не искажать слова. Кроме того, задание выявляет способность обучающихся ориентироваться при чтении на графические символы. В первую очередь проверяется умение видеть знаки ударения, сопровождающие имена собственные и сложные термины.

Задание № 2 подразумевает пересказ текста с привлечением дополнительного материала – афоризма известной личности. Важным показателем сформированности у обучающихся проверяемых умений служит обнаруживающаяся у них способность сохранять микротему текста.

Задание № 3 второй части КИМ требует построения тематического монологического высказывания. Обучающиеся вправе выбрать один из предложенных вариантов, соответствующих описанию, повествованию, рассуждению. Например:

Тема 1. «Праздник» (на основе описания фотографии).

Тема 2. «Поход (экскурсия), который запомнился мне больше всего» (повествование на основе жизненного опыта).

Тема 3. «Всегда ли нужно следовать моде?» (рассуждение по поставленному вопросу).

При оценке высказывания учитываются сущностные характеристики текста (смысловая цельность, членимость и законченность). Высказывание оценивается с точки зрения речевого оформления (богатства словаря, точности выражения мысли, разнообразия грамматических конструкций, рациональности и стилистической целесообразности выбранных языковых ресурсов).

Задание № 4 предполагает участие обучающихся в диалоге по заданной теме. Внимание уделяется речевому оформлению (грамматическим, речевым, орфоэпическим ошибкам, богатству словаря, разнообразию синтаксических конструкций)².

Обсуждение. На первый взгляд, представленные задания не нуждаются в особой адаптации. Более того, сегодня приняты некоторые организационные шаги, предполагающие адресный подход к процедуре итогового собеседования. В соответствии с этим при необходимости

допускается уменьшение количества заданий, предназначенных для некоторых категорий обучающихся с ОВЗ. В частности, ученики с задержкой психического развития (ЗПР), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) могут выполнить задания только из второй части КИМ. В свою очередь, это предусматривает введение иной системы оценивания ответов. Адресность же по отношению к обучающимся с расстройствами аутистического спектра (РАС) требует пристального внимания к выбору экзаменатора-собеседника, экзаменатора-оценщика и к самой процедуре оценивания³.

Однако до сих пор не разработаны критерии оценивания ответов данных участников собеседования. При формулировке критериев необходимо учитывать как общие положения школьной лингводидактики, так и специфические показатели, свойственные только определенной нозологии обучающихся. В данном случае к специфическим факторам будут относиться параметры, отражающие особенности речевого развития обучающихся, а также характер имеющихся у них представлений об окружающей действительности. Соответственно, эти компоненты должны найти свое место в содержательной части каждого отдельного задания. Сами задания, в свою очередь, должны быть усиленными для обучающихся с ОВЗ. При адаптации заданий необходимо учитывать положения специальной методики русского языка, в которой сформированность речевых умений рассматривается с позиций обеспечения для обучающихся возможностей дальнейшей социальной интеграции. Следовательно, итоговое собеседование выявляет в том числе и результативность коррекционно-развивающей работы, проделанной в границах всего учебного курса «Русский язык».

Содержательное наполнение КИМ, на наш взгляд, может быть представлено в нескольких вариантах. Такой подход реализуется в рамках государственного выпускного экзамена по русскому языку. Его существенным преимуществом следует считать адресность, определяющую и построение заданий, и систему оценки ответов обучающихся.

Именно с этих позиций, предусматривающих удовлетворение особых образовательных потребностей каждой категории

² Методические материалы для подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку [Электронный ресурс]. – URL: www.fipi.ru (дата обращения: 02.11.2019).

³ Там же.

обучающихся с ОВЗ, рассмотрим, что не учтено при формулировке заданий итогового собеседования.

1. Задания, выполняемые обучающимися с нарушением слуха, строятся без учета особенностей их речевого развития. Между тем необходимо избирательно подходить к текстам, предлагаемым им для работы над заданиями № 1 и № 2. Тексты, предназначенные глухим обучающимся, должны иметь повествовательный характер с ясным содержанием, четким изложением последовательности событий. В них не должно быть сложных рассуждений автора, большого числа действующих лиц. Из текстов следует исключить сложные синтаксические конструкции, изобразительные средства и тропы, диалектную, архаичную лексику, неологизмы и сложную терминологию.

Трудности, обнаруживающиеся в понимании текста обучающимися с нарушением слуха, отражаются на качестве чтения. В силу своих особенностей такие школьники с трудом осмысливают слова, с которыми впервые сталкиваются, значения других слов они знают приблизительно или путают с похожими словами. Обучающиеся с нарушением слуха часто не распознают грамматические формы лексических единиц, не знают значения фразеологизмов. Трудность для школьников с нарушением слуха представляет и восприятие целостного смысла многочленного сложноподчиненного предложения. Школьники могут знать значения слов, но при этом неправильно осмысливать грамматические связи между ними. Понимание больших и сложных по структуре речевых периодов, которыми зачастую насыщен литературный текст, также вызывает сложности у школьников с нарушением слуха (см.: [Шматко 1997]).

Охарактеризованные трудности являются одним из конкретных проявлений своеобразия речевого развития обучающихся с нарушением слуха.

Полнота пересказа, в первую очередь, зависит от богатства словарного запаса обучающихся. Однако у школьников с нарушением слуха пассивный и активный словари по объему почти полностью совпадают. В речи таких обучающихся часто отсутствуют слова с отвлеченным значением или слова, которые обозначают части целого.

Ограниченные представления о реальной действительности у глухих обучающихся

и отчасти у слабослышащих и поздно оглохших школьников влияют на результативность их работы с предлагаемой цитатой. Нередко ошибочные толкования или затруднения, связанные с осмыслением фразы, вызваны незнанием коннотации отдельных слов либо целых выражений. Поэтому обучающимся с нарушением слуха необходимо предлагать простую и понятную, не содержащую двоякого толкования цитату.

Качество тематического монолога будет также напрямую зависеть от способности обучающихся формулировать собственные мысли. Она же подчиняется имеющемуся у них объему словарного запаса и представлений о реальной действительности.

Пристального внимания к себе требует задание № 4. Участники с нарушением слуха, особенно глухие, испытывают трудности при построении диалога. Как правило, они полностью игнорируют вопрос, если не понимают значения одного из слов. Препятствием также может становиться обнаруживающийся у них психологический барьер в общении со слышащими.

2. КИМ, предназначенные слепым обучающимся, все еще не оформляются рельефно-точечным шрифтом Брайля. Вопросы остаются и к текстам, необходимым для работы над первой частью КИМ. Они не должны содержать пространных описаний, обращения к зрительным образам. Цитата также должна быть лаконичной и понятной участникам собеседования с нарушением зрения. При ее подборе требуется учитывать дефицитность как абстрактных, так и реальных представлений об окружающей действительности у слепых обучающихся.

В ходе нашего исследования было установлено, что для речи большинства слепых обучающихся характерен вербализм. Такие школьники используют слова, ориентируясь лишь на их семантическое значение, и в ситуации диалога, не владея конкретной информацией о предмете разговора, могут, к примеру, рассказывать и о листопаде, и о шторме на море.

К концу подросткового возраста активный словарь слепых и слабовидящих обучающихся содержит довольно большой запас разнообразной лексики, которая, в свою очередь, не находит места в лексиконе их зрячих сверстников. В результате исследования нам удалось установить, что обучающиеся

с нарушением зрения затрудняются в понимании слов, содержащих отвлеченное значение, характеризующих психологические состояния, называющих свойства пространства и разнообразные качественные признаки, недоступные тактильному восприятию, описывающих сферы жизни, с которыми они реально не соприкасались (см.: [Полякова 2018: 48–51]).

Как правило, устойчивые выражения слепыми и слабовидящими обучающимися понимаются либо слишком широко, либо при их толковании они отталкиваются от слова, значение которого им действительно известно. В подобной ситуации обучающимся сложно не только понять фразеологизм, но и включить его в текст.

Качество чтения участников с нарушением зрения характеризуется некоторым своеобразием. Наши наблюдения дают основания утверждать: «Слабовидящие обучающиеся, обнаруживающие достаточно низкую остроту зрения, испытывают трудности при восприятии букв, слов, часто “теряют” строку и переставляют как буквы, так и лексемы местами... что отрицательно сказывается на понимании прочитанного» [Там же: 37]. Поэтому им требуются материалы с укрупненным шрифтом. Чтению слепых обучающихся свойствен монотонный и угадывающий характер. Они затрудняются при прочтении, понимании сложных предложений. Это также должно учитываться при подборе текстов и разработке параметров оценки.

Остаточное зрение или его отсутствие, дефицитные представления об окружающей действительности и особенности коммуникации значительно влияют на результативность монологического высказывания слепых обучающихся. Это обуславливает необходимость замены первой темы задания № 3 той, что сопоставима по сложности, однако не предусматривает обращения к иллюстрациям, рисункам и фотографиям.

Слабовидящие обучающиеся также будут сталкиваться с затруднениями при составлении монологического высказывания по первой теме. Даже при наличии хорошей остроты зрения они обнаруживают недостаточный уровень умений целостно, детально и последовательно воспринимать содержание сюжета. Им сложно дифференцировать первый и второй планы картины. В связи с этим необходим наглядный материал,

оформленный с учетом основных требований тифлопедагогики.

Монологическое высказывание по второй и третьей темам предусматривает привлечение конкретных знаний обучающихся. Однако нами экспериментально установлено, что «искаженные, бедные, отрывочные и вербализированные знания, а также ограниченные социальные контакты препятствуют адекватному пониманию предложенной формулировки» [Там же: 67]. Слабовидящим школьникам сложно рассказать, к примеру, об экскурсии в лес, если они там никогда не были; трудно судить о моде, когда одежду им подбирают родители. Соответственно, предлагаемые темы должны быть понятны слепым и учитывать их жизненный опыт.

Нами отмечено, что при построении диалога обучающиеся с нарушением зрения особых проблем не испытывают.

3. Обучающиеся с ЗПР, с ТНР, с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА), так же как и другие категории участников собеседования с ОВЗ, при выполнении заданий № 1 и № 2 первой части КИМ работают с неадаптированными текстами. Однако им также требуются простые в понимании тексты повествовательного характера, имеющие несложную сюжетную линию, ограниченное число действующих лиц. Из текстов следует исключать трудные в понимании синтаксические конструкции, разнообразные художественно-выразительные средства, новую и устаревшую лексику, термины.

Цитата также должна представлять собой понятное, простое, не содержащее сложную коннотацию высказывание, соотносимое с актуальным жизненным опытом этих обучающихся. Подобная необходимость объясняется тем, что у многих школьников с ЗПР, ТНР и НОДА словарный запас ограничен, что сказывается при понимании многозначности слов, различении смысловых оттенков отдельных выражений, зависящих от контекста.

При разработке критериев оценивания ответов особое внимание следует уделять параметрам, отражающим сформированность у участников рассматриваемых категорий навыков чтения. Так, школьники с ЗПР читают медленно, не соблюдают интонационного членения текста. Они часто переставляют, заменяют, пропускают

буквы и слоги: «Преобладание пассивного словаря над активным словарем, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире осложняют понимание отдельных слов и выражений» [Левченко 2013: 140]. Кроме того, они затрудняются в понимании сложных лексико-грамматических конструкций. Все это влияет на способность устанавливать причинно-следственные связи.

У обучающихся с ТНР даже в старшем школьном возрасте может обнаруживаться угадывающее чтение; они заменяют слова и буквы, не всегда понимают смысл прочитанного.

Обучающиеся с НОДА испытывают сложности при целостном восприятии слова, путают графически сходные буквы; вследствие повреждения глазодвигательных мышц не могут следить за строкой, часто ее «теряют», с трудом понимают сложные логико-грамматические конструкции [Там же: 145].

Задание № 3 также вызывает некоторые затруднения у обучающихся с ЗПР, ТНР и НОДА. Они часто обнаруживают неспособность осмыслить замысел картины или фотографии; вторую и третью темы необходимо формулировать, учитывая актуальный уровень представлений об окружающей действительности обучающихся с ЗПР, ТНР и НОДА, их небогатый словарный запас.

Для диалога этим категориям школьников предпочтительнее предлагать простые, доступные их пониманию проблемы, отражающие повседневную жизнь.

Очевидно, все вышеобозначенные особенности, наблюдаемые у обучающихся с ОВЗ, требуют не только переосмысления КИМ итогового собеседования, но и пристального внимания педагогов-словесников к подготовке таких школьников.

Выводы. Таким образом, анализ КИМ итогового собеседования дает основание утверждать, что для обучающихся с ОВЗ

требуется разработать отдельный вариативный комплекс заданий.

Подобные КИМ будут состоять из двух частей, включающих по два задания.

Их содержание также должно определяться характером особых образовательных потребностей каждой отдельно взятой нозологической группы участников собеседования. Шкалы оценки должны учитывать как психофизические особенности обучающихся с ОВЗ, так и положения школьной лингводидактики.

ЛИТЕРАТУРА

Левченко И. Ю. Особенности развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко, И. А. Никольской. — М., 2013. — С. 127–164.

Полякова Н. П. Формирование лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка: монография. — СПб., 2018.

Шматко Н. Д. Дети с отклонениями в развитии: метод. пособие. — Москва, 1997.

REFERENCES

Levchenko I. Yu. Features of the development of children and adolescents with disabilities. In Levchenko I. Yu., Evtushenko I. V., Nikol'skoi I. A. (ed.) *Distantsionnoe obrazovanie: pedagogu o shkol'nikakh s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Distance education: to the teacher about schoolchildren with disabilities]. Moscow, 2013, pp. 127–164. (In Rus.)

Polyakova N. P. Formation of linguistic competence in blind adolescents in the process of learning the Russian language: monograph. Saint-Petersburg, 2018. (In Rus.)

Shmatko N. D. Children with developmental disabilities: a methodological manual. Moscow, 1997. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Надежда Петровна Полякова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального развития педагогических работников, Чувашский республиканский институт образования; пр-кт Максима Горького, д. 5, г. Чебоксары, 428000, Республика Чувашия, Россия

Nadezhda P. Polyakova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Professional Development of Teachers, Chuvash Republican Institute of Education; 5 Maxim Gorky av., Cheboksary, 428000, Republic of Chuvashia, Russia