

Традиционные и новые педагогические технологии в обучении русскому языку и культуре речи студентов с ограничениями по слуху

© Е.В. Полтавец

МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, 105005, Россия

Рассматриваются вопросы, связанные с применением традиционных педагогических технологий, а также созданием и использованием новейших методик при обучении студентов с ограничениями по слуху, изучающих курс «Русский язык и культура речи». Дается оценка эффективности современных педагогических технологий.

Ключевые слова: интенсификация обучения, интеллект-карты, когнитивные способности, педагогические технологии, сурдопедагогика, эмфаза.

Условия современной общественной жизни в нашей стране требуют, чтобы преподаватели высших учебных заведений обратили особое внимание на такое направление образования, как профессиональная подготовка людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, в частности студентов, имеющих ограничения по слуху. Задачей автора настоящей статьи является анализ достоинств и недостатков традиционных и новейших педагогических технологий, рассмотрение точек зрения известных учёных (Бьюзена Т. и Бьюзена Б., Зыкова С.А., Леонгард Э.И., Сальниковой Т.П. и др.) по данному вопросу, а также моделирование ситуаций возможного применения педагогических технологий в целях развития познавательных функций, когнитивных способностей и профессиональных компетенций вышеназванного контингента учащихся.

Необходимо отметить, что задача разработки инновационных технологий, всегда очень непростая, в данном случае осложнена тем, что степень подготовленности учащихся, а также их способность к восприятию нового материала неодинакова и зависит от следующих экзогенных и эндогенных факторов:

- глухота и тугоухость (табл. 1);
- характер снижения слуха (кондуктивный и сенсоневральный);
- время нарушения (ранооглохшие — до овладения речью — и позднооглохшие);

- наличие или отсутствие дополнительных отклонений в развитии;
- время обнаружения снижения слуха и начало медицинской и педагогической реабилитации (до 1 года, до 3 лет, до 5 лет и после 5 лет);
- характер медицинской коррекции слуха глухих детей (слухопротезирование или кохлеарная имплантация);
- уровень речевого развития.

Таблица 1

Степени поражения слуховой функции

Глухота		
№ группы	Частота воспринимаемых звуков [Гц]	Возможность различения звуковых частот
1	125–150	Восприятие громких звуков около уха; интенсивных звуков на близком расстоянии
2	150–500	Восприятие громких звуков около уха и на небольшом расстоянии; различение гласных «о» и «у»
3	125–1 000	Восприятие менее интенсивных и разнообразных по частоте звуков на близком расстоянии (звуки музыкальных инструментов, звонок телефона и т. п.)
4	125–2 000	Различение почти всех гласных, отдельных фраз и слов, звучащих возле уха и на небольшом расстоянии

Тугоухость		
№ группы	Частота воспринимаемых звуков [Гц]	Возможность различения звуковых частот
1	500–4 000	Доступно речевое общение. Возможно разборчивое восприятие речи разговорной громкости на расстоянии более 1 м
2	500–3 000	Речевое общение затруднено. Разговорная речь воспринимается на расстоянии менее 1 м
3	500–2 000	Речь разговорной громкости воспринимается как неразборчивая

С учётом всего вышесказанного рассмотрим подробнее подходы современной педагогики к проблеме использования как традиционных, так и новейших технологий при обучении студентов, имеющих ограничения по слуху.

Вспомним о достоинствах и недостатках традиционных педагогических технологий.

Сильные стороны традиционных форм обучения:

- организационная чёткость педагогического процесса;
- систематический характер обучения;
- идейно-эмоциональное воздействие личности преподавателя на учащихся;
- разносторонность и обилие информации, богатое использование наглядности и технических средств обучения.

Слабые стороны традиционных форм обучения:

- преобладание вербальных методов обучения;
- фронтальные формы в работе преподавателя; отсутствие возможностей для организации самостоятельной поисково-познавательной деятельности обучающихся;
- уравнительный подход к учащимся, из-за чего страдают как слабые, так и сильные студенты;
- отсутствие возможности учитывать в учебном процессе индивидуальные особенности учащихся;
- шаблонное построение занятия;
- организация в основном действий репродуктивного характера, отсутствие условий для развития творческого потенциала личности;
- субъект-объектный характер отношений между преподавателем и учащимся, то есть такой, при котором студент является только объектом обучающих воздействий;
- доминирование монологической формы обучения, при которой активен преподаватель и пассивны учащиеся;
- перенесение тяжести работы по усвоению нового учебного материала на домашнюю подготовку, как следствие, чрезмерный объём домашних заданий;
- отсутствие технологически организованных механизмов воспитания, развития и саморазвития личности в процессе обучения [1].

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что на данный момент традиционные подходы к обучению имеют больше минусов, чем плюсов. Новейшая же педагогика предлагает варианты технологий, более соответствующих условиям современной жизни и базирующихся на нижеперечисленных принципах.

1. Гуманизация и демократизация обучения:

- систематическое одобрение, похвала, положительные оценочные суждения;
- создание обстановки доверия, уверенности в успехе;

- замечания отдельным учащимся, а не всей группе;
- неконфликтное воздействие на поведение учащихся, например, изменение ситуации;
- организация деятельности, а не поведения учащихся;
- преобладание положительных оценок деятельности, её результатов;
- соблюдение перерывов в работе [1].

Занятия со студентами, имеющими нарушения слуха, проводятся с учётом данных рекомендаций и дают положительные результаты: обстановка в группах доброжелательная, уровень активности учащихся высокий.

2. Активизация и интенсификация познавательной деятельности. Данный принцип реализуется через:

- чёткое формулирование темы, определение целей и задач занятия;
- обсуждение и запись плана деятельности на занятии;
- выделение главной информации, её обобщение, анализ результатов работы, выводы в конце занятия;
- постановку активизирующего вопроса, вовлекающего учащихся в диалог/дискуссию;
- другие приёмы активизации: целенаправленная ошибка, размышление вслух и т. п. [1].

На занятиях со студентами, имеющими нарушения слуха, регулярно используются такие приёмы, как формулировка темы и цели занятия, запись плана занятия; анализ проводимой работы и формулировка выводов по её окончании. Другие приёмы используются по мере необходимости. Применение данных приёмов даёт положительный результат, особенно при оформлении записей в конспектах.

3. Эффективность организации и управления учебным процессом. Реализация данного принципа предполагает:

- наличие чёткой позиции преподавателя, свободное владение материалом, ответы на интересующие учащихся вопросы;
- акцентирование внимания учащихся на приёмах познавательной деятельности, анализ конкретных ситуаций, использование игровых ситуаций;
- организацию проблемно-поисковой деятельности;
- стимулирование учащихся к формулированию вопросов, активизацию работы группы [1].

Использование данных рекомендаций, безусловно, повышает эффективность и результативность работы как отдельных учащихся, так и группы в целом.

4. Методическое и дидактическое реконструирование учебного материала.

- презентация материала в виде таблиц, диаграмм и других наглядных средств;

- свёртывание и уплотнение информации [19].

Рекомендации по созданию учебных материалов на занятиях со студентами, имеющими нарушения слуха, реализуются постоянно: для каждого занятия разработан раздаточный материал, включающий схемы, таблицы, образцы документов и т. п. Использование наглядных материалов облегчает учащимся процесс осознания и усвоения теоретического материала, а также помогает им при выполнении тренировочных заданий.

5. Контроль как способ активизации учебной деятельности и средство установления коммуникации. Реализации данного принципа способствуют:

- преобладание обучающей функции над контролирующей;
- определение конкретной цели каждого мероприятия, обсуждение результатов контроля;

- оценка результатов деятельности (а не личности), преобладание положительных оценок;

- разнообразие форм и приёмов контроля;

- использование и поощрение самоконтроля и самооценки;

- организация контроля с помощью техники [1].

Контрольные мероприятия в группах студентов с нарушениями слуха проводятся регулярно (3 раза в семестр). Перед контрольными работами обязательно анализируются включённые в них типовые задания.

После проверки работ обсуждаются типичные и индивидуальные ошибки учащихся. Подобный вид анализа, безусловно, активизирует работу как отдельных учащихся, так и группы в целом, способствует установлению коммуникации между студентами, а также между учащимися и преподавателем.

Для того чтобы лучше понять, каким образом вышеперечисленные педагогические технологии могут быть реализованы в процессе обучения студентов с нарушениями слуха, необходимо подробнее рассмотреть формы организации практических занятий, способы проработки теоретического материала, а также главные аспекты работы по формированию лингвокоммуникативной компетенции учащихся.

При работе со студентами, имеющими нарушения слуха, занятия по дисциплине «Русский язык и культура речи» не разделяются на лекции и семинары. Они проводятся в форме практических занятий,

сочетающих преподавание и анализ теоретического материала с его устным обсуждением и конспектированием или другим видом фиксации, а также последующим выполнением (устным и письменным) специальных тренировочных заданий.

Нужно отметить, что при изложении теоретического материала обязательно учитывается принцип наглядности и объяснение основных положений излагаемого материала сопровождается записью на доске, а также таблицами, схемами, образцами документов и т. п., представленными в виде раздаточного материала. В частности, в качестве одного из видов раздаточного материала может использоваться типовой конспект лекций, содержащий основные теоретические положения курса. Однако для того, чтобы работа с типовым конспектом была активной, необходимо развивать у учащихся навыки осмысленной и творческой переработки предложенного материала.

Одна из оригинальных новейших технологий переработки и закрепления информации с помощью составления интеллект-карт изложена в работе Т. Бьюзена и Б. Бьюзена «Супермышление» [2]. Авторы работы утверждают, что графические образы (символы), употребляемые при составлении интеллект-карт, являются более универсальным средством закрепления информации по сравнению с традиционным конспектированием. По мнению авторов, интеллект-карты более наглядны и обладают способностью создавать ассоциативные связи, которые, в свою очередь, являются важнейшим фактором формирования творческого мышления и хорошей памяти.

Преимуществами метода создания интеллект-карт по сравнению с традиционным конспектированием являются:

- экономия времени по сравнению с краткой записью при помощи слов от 50 до 95 %;
- экономия времени при просмотром чтении конспекта — более 90 %;
- экономия времени при поиске ключевых слов среди большого объёма прочего текста — более 90 %;
- экономия времени в ходе работы с конспектами, организованными в виде интеллект-карт — более 90 %;
- высокая концентрация внимания на существенных вопросах;
- более яркое и отчётливое выделение ключевых слов;
- ключевые слова сведены в единое поле зрения, что способствует высокой творческой отдаче и быстрому усвоению материала;
- ключевые слова связаны между собой ясными и уместными ассоциациями;
- учащемуся легче воспринимать и запечатлевать в памяти разноцветную многомерную интеллект-карту, чем монотонный линейный конспект.

В работе Т. Бьюзена и Б. Бьюзена также даны рекомендации по созданию и оформлению интеллект-карт. Основные положения этих рекомендаций можно сформулировать следующим образом:

- постоянное использование эмфазы (центрального образа);
- регулярное использование графических образов;
- использование нескольких цветов для более отчётливого выделения центрального образа;
- использование объёмного изображения, а также выпуклых букв для концентрации внимания;
- варьирование размеров, толщины букв, масштаба графики и пр.
- оптимальное размещение элементов на интеллект-карте;
- использование стрелок для выявления связи между элементами интеллект-карты;
- запись одного ключевого слова на каждой линии;
- соединение как главных, так и второстепенных линий с центральным образом;
- графическое выделение главных линий (более интенсивные цвета);
- предельно ясное изображение символа (знак, рисунок и т. п.);
- горизонтальное расположение слов [2].

Создатели этой новой педагогической технологии считают, что после окончания работы по составлению интеллект-карты к ней необходимо периодически возвращаться: это позволит улучшить или исправить какие-то элементы карты, дополнить её новыми элементами, закрепить при помощи повторения наиболее важные ассоциации.

Оптимальные промежутки времени для работы с интеллект-картой:

- через 10–30 минут;
- спустя сутки;
- спустя неделю;
- спустя месяц;
- спустя 3 месяца;
- спустя 6 месяцев [2].

Придерживаясь этого графика, можно, по мнению авторов, в конце концов превратить интеллект-карту в часть своей долгосрочной памяти (образец интеллект-карты см. на рис. 1).

Безусловно, нельзя безапелляционно утверждать, что методика создания интеллект-карт может полностью заменить собой традиционные способы короткой записи информации, например, конспектирование, аннотирование и т. п. Однако не вызывает сомнения то, что данную технологию можно применять для анализа и закрепления прорабатываемого материала наряду с другими видами тренировочных упражнений. Например, интеллект-карты можно использовать для тренировки устной речи учащихся, скажем, организовать обсуж-

дение содержания карты (карт) одного или нескольких учащихся, провести работу в парах и т. п.



Рис. 1. Образец интеллект/карты

Для того чтобы более подробно рассмотреть виды педагогических технологий, способствующих формированию лингвокоммуникативной компетенции учащихся, необходимо вспомнить о видах речевой деятельности и способах её реализации на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи».

Под речью, по формулировке И.А. Зимней, понимают исторически сложившуюся форму общения, опосредованную языком; способ формирования и формулирования мыслей в процессе общения [3]. Используя речь в качестве средства познания и общения, человек говорит, слушает, пишет, читает, то есть осуществляет действия, непосредственно связанные с процессом мышления. Как известно, существует 3 способа формулирования мыслей посредством языка: **внутренний** (рецептивный); **внешний устный** (говорение); **внешний письменный** (письмо). Опираясь языковыми средствами в определённой речевой ситуации, человек осуществляет речевую деятельность, единицей которой является речевой акт [3].

Речевой акт имеет определённые признаки:

- в речевом акте участвуют говорящий и адресат;
- участники речевого акта имеют ряд общих навыков, знаний о предмете речи, обладают речевой компетенцией [4].

Механизм речевого акта довольно сложен:

- программирование речевого высказывания;
- переход от плана программы к грамматической структуре предложения;
- поиск нужного слова по семантическим и звуковым признакам;
- выбор звуков речи и их вербализация;
- реальное осуществление звучания речи [1].

Акты слушания и говорения, как известно, реализуются в **устной** речи, а акты чтения и письма — в **письменной**.

Психологическая типология видов речи включает в себя также понятия **внутренней речи** и **внешней речи**.

Внутренняя речь разделяется на два вида:

- речь, сохраняющая структуру внешней речи, но лишённая фонации (или с ограниченной фонацией — «шёпотная» речь);
- собственно внутренняя речь, выступающая как средство мышления, имеющая специфическую структуру, а также специфические смысловые единицы: код образов и схем, предметный код, предметные знания и пр.

Внешняя речь подразделяется на устную и письменную, диалогическую и монологическую [3].

Каким же образом метод создания интеллект-карт, о котором говорилось выше, может способствовать развитию как внутренней, так и внешней речи учащихся? В работе «Супермышление» [2] один из авторов отмечает, что важнейшими факторами, обеспечивающими быстрое восстановление информации в памяти человека, являются ассоциация и выразительность мысленного образа. И это утверждение, безусловно, верно, ведь и в психологии, и в педагогике давно известно, что большое количество разнообразных ассоциаций, присутствующих усваиваемому языковому или речевому факту, во много раз увеличивает вероятность его запоминания и актуализации [1].

То же самое можно сказать и о мысленном образе, формирующемся на основе зрительного и слухового восприятия: чем он ярче, тем прочнее запечатлевается в памяти.

На основе вышесказанного можно сделать выводы:

- теоретический материал, проанализированный и зафиксированный с помощью ключевых слов, разнообразных графических образов, а также схем, цифр и т. п., затем неоднократно повторенный, надолго останется в памяти учащихся;
- прочная, хорошо развитая память, в свою очередь, будет способствовать совершенствованию сначала внутренней, а затем и внешней (устной и письменной) речи учащихся.

Следовательно, во время практических занятий интеллект-карты могут применяться в качестве инструмента для переработки информации или в качестве наглядных пособий и т. п.

Что же касается традиционных методов развития речи студентов с нарушениями слуха, то первое, о чём необходимо упомянуть, это восприятие ими речи преподавателя в качестве образцовой. Так, по мнению Э.И. Леонгард, речь педагогов должна быть естественной по

темпу, ритму, орфоэпии, должна быть слитной, а не послоговой (скандированной) [5]. В некоторых случаях, например при объяснении нового материала, допускается замедленный темп речи преподавателя. Однако неизменным остаётся требование к правильности речи: её нельзя искажать, упрощать, «подстраиваться» под аграмматичную речь глухих и слабослышащих учащихся. Но всегда необходимо учитывать уровень их развития и общаться с ними на доступном языке, не перегружая его терминами и сложными синтаксическими конструкциями [5].

Если же говорить о целостной системе работы по развитию речи студентов с нарушениями слуха, то необходимо помнить о четырёх главных условиях её реализации:

- последовательность упражнений;
- их перспективность;
- разнообразие упражнений и определение конкретной цели каждого их типа;
- умение подчинить разные виды упражнений общей цели [6].

Для начала рассмотрим диалогическую речь, её особенности и методы совершенствования.

Диалогическая речь — это такая форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими собеседниками. Данный тип речи является первичным в жизни каждого человека, и он имеет свои особенности, а именно:

- ситуативные — спонтанность, необходимость постоянного слежения за мыслью собеседника, частая смена темпа речевого взаимодействия;
- лексические — лексическая бедность, потенциальная свобода словоупотребления, активное использование местоимений, наличие пауз, заполняемых звуками ([э-э], [м-м]) или вводными словами (*короче, так сказать*);
- морфологические — небольшое количество причастий, деепричастий, кратких форм прилагательных; частое употребление именительного и винительного падежей, редкое употребление косвенных падежей; свободное использование временных форм;
- синтаксические — большое количество неполных предложений, перестройка фраз по ходу речи, редкое употребление страдательных оборотов;
- небольшое количество развёрнутых и сложных предложений; расположение слов в последовательности формирования мысли; перемещение важной информации в начало предложения; частый разрыв словосочетаний («очень её интересная книга»); использование двухглагольных конструкций («пойдём поговорим») [7].

Безусловно, для успешной работы по совершенствованию диалогической речи учащихся необходимо учитывать все вышеперечисленные особенности при создании коммуникативной ситуации общения, без которой невозможно ориентировать учащихся на осуществление речевого контакта в определённых целях общения: запрос информации или уточнение её содержания, согласие/несогласие, возражение, выражение одобрения/неодобрения и т. п.

Необходимо отметить, что при создании коммуникативной ситуации преподаватель должен управлять речевым общением, оказывать участникам диалога речевую поддержку.

Под речевой поддержкой подразумевается:

- обеспечение предметного содержания, то есть темы общения;
- правильный выбор участников речевого акта общения (уровень владения устной речью, степень компетентности в обсуждаемом вопросе и т. п.);
- предварительная отработка лексико-грамматического материала, формирование навыков использования его в диалогической речи [7].

Нужно упомянуть, что партнёры в учебной коммуникации могут распределяться следующим образом: учащиеся — преподаватель (при обращении к нему); преподаватель — учащиеся (при обращении преподавателя к группе); учащийся — преподаватель (при обращении к нему); преподаватель — учащийся (при обращении преподавателя к учащемуся); учащийся — учащийся (при обсуждении какого-либо вопроса, проблемы). В целях поощрения инициативы и активности студентов рекомендуется чаще использовать контакт «учащийся — учащийся», который носит название «работы в парах» [7].

При работе со студентами, имеющими ограничения по слуху, можно рекомендовать следующие виды заданий по развитию диалогической речи:

- 1) выражение просьбы об уточнении/объяснении прорабатываемого материала;
- 2) обмен информацией (беседа в форме вопросов и ответов или повторение теоретического материала при работе в парах);
- 3) дополнение, обоснование, уточнение полученной информации;
- 4) планирование совместных действий (например, при подготовке к выступлению на конференции или на тематическом вечере);
- 5) обмен впечатлениями, мнениями (например, по поводу прочитанного или прослушанного текста);
- 6) спор, полемика (например, при обсуждении темы, предложенной преподавателем).

Рассмотрев особенности диалогической речи, необходимо вспомнить и об особенностях монологической речи.

Монологическая речь — это форма речи, обращённая к одному или группе слушателей (собеседников), иногда к самому себе. Монологическая речь — это активный вид речевой деятельности, рассчитанный на восприятие.

Коммуникативная цель использования монологической речи — это сообщение информации; воздействие на слушателей путём убеждения; побуждение к действию или предотвращение действия и т. п.

Монологическая речь имеет ряд особенностей:

- развёрнутость — стремление широко охватить тематическое содержание высказывания;
- связность — свойство высказывания, обусловленное наличием средств связи (грамматических, лексических), формирующих его структуру;
- непрерывность — высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфазовое единство;
- последовательность — логическая обоснованность, закономерная связь одного рассуждения с другими;
- логичность — отсутствие в рассуждении (умозаключении) мыслей, отрицающих (исключающих) друг друга;
- обоснованность — подтверждённость фактами, серьёзными доводами;
- смысловая завершённость — доведение хода рассуждений до конца (вывод);
- наличие распространённых конструкций;
- грамматическая оформленность;
- коммуникативная направленность — обучение с целью практического овладения языком [3].

Монологическая речь в учебных целях подразделяется на разные виды в зависимости от следующих факторов:

- 1) содержания речи (описание, сообщение, рассказ и т. п.);
- 2) степени самостоятельности (воспроизведение заученного высказывания, пересказ и самостоятельное высказывание);
- 3) степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная, неподготовленная речь).

Нужно отметить, что основные виды подготовленной монологической речи (лекции, доклады, выступления, сообщения), как правило, готовятся предварительно [3].

Целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений:

- пересказать содержание предъявленного текста; подготовить сообщение на заданную (или свободную) тему;
- логически последовательно раскрыть тему первичного документа (текста, статьи и т. п.);
- обосновать правильность собственных умозаключений, включая в свою речь элементы суждений, аргументации [3].

Особенности монологической речи и цели её использования обязательно должны учитываться при выборе педагогических технологий по развитию связной монологической речи.

В качестве тренировочных заданий по развитию связной монологической речи учащихся можно рекомендовать следующие:

1) развёрнутое высказывание по содержанию текста или по теме, предложенной преподавателем;

2) комплексный анализ текста (тематический, лексический, морфологический, синтаксический);

3) редактирование текста (устранение лишних слов, добавление нужных слов, переформулировка предложений и т. п.);

4) обсуждение первоначальных вариантов композиционной схемы текста, а также плана, тезисов, аннотации и т. п.;

5) составление (устное и письменное) по тексту композиционной схемы, плана, тезисов, аннотаций и т. п.

В качестве заданий, организующих интеллектуально-речевую монологическую деятельность учащихся, можно рекомендовать следующие виды:

1) определение основной мысли (темы) высказывания, сформулированной автором;

2) выделение в тексте (высказывании) фрагмента, содержащего тезис, доказательство;

3) создание на базе готового текста (высказывания) элементов нового текста (высказывания);

4) переработка готового текста (высказывания) (с различными вариантами его совершенствования и модификации);

5) создание оригинального текста (высказывания) [7].

Говоря о развитии речи учащихся, нельзя не обратить внимания на то, что она тесно связана с анализом, переработкой и созданием текста. И это закономерно, так как текст является основной коммуникативной единицей речевой деятельности человека [3].

Само понятие «текст» определяют как результат говорения или письма, продукт речевой деятельности человека. Текст имеет ряд характерных признаков:

- единство темы и замысла;
- относительную законченность и связность;
- цельность;
- внутреннюю структуру;
- синтаксическую структуру на уровне сложного синтаксического единства и предложения;
- композиционную и логическую структуры, обусловленные целенаправленной и прагматической установкой.

По способу выражения мысли тексты подразделяются на следующие виды:

- 1) описание — создание образа, лица, предмета, явления;
- 2) повествование — описание действий, событий и их последовательности;
- 3) рассуждение — обоснование какого-либо положения или получение нового вывода из нескольких посылок.

С методической точки зрения тексты разделяют на неучебные (аутентичные) и учебные (в них допускается определённая адаптация содержания и структуры с учётом языковой подготовки учащихся).

Для работы со студентами, имеющими нарушения слуха, (с учётом принципа доступности) рекомендуется использовать именно учебные тексты. При этом необходимо, соблюдая принцип цикличности, на начальном этапе давать тексты малого объёма (200–300 слов), а затем равномерно (в течение всего периода обучения) доводить объём текстов до значительного (600–800 слов и более).

Исходя из задач обучения, при работе с текстом рекомендуется использовать разные виды упражнений, например:

- 1) языковой анализ учебного текста: выделение в нём сложных синтаксических целых и работа с ними, анализ встречающихся в тексте единиц языка с точки зрения их значения и употребления;

- 2) построение рассуждения по типовой схеме (образец типовой схемы рассуждения представлен на рис. 2);

- 3) переработка текста, составление к тексту плана, аннотации, краткое изложение содержания и т. п.;

- 4) составление текста самими учащимися: определение темы, формулирование тезисов, плана, написание реферата или рецензии.

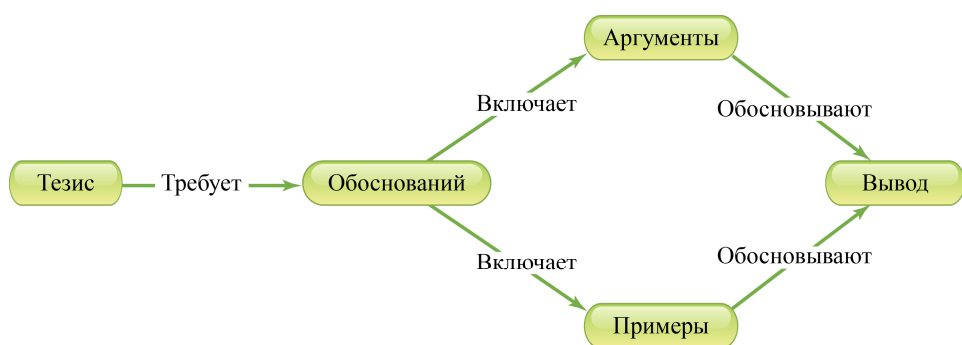


Рис. 2. Схема построения рассуждений

Текст, как известно, всегда характеризуется принадлежностью к определённому стилю речи: разговорному, официально-деловому, научному, а также стилю художественной литературы. При работе со студентами, имеющими нарушения слуха, правильный подбор учеб-

ных текстов и упражнений, безусловно, поможет наиболее эффективно осуществить работу по развитию устной и письменной речи учащихся в рамках определённого стиля.

В заключение можно сделать вывод: для успешной работы со студентами технического вуза, имеющими ограничения по слуху, необходима разработка большого количества оригинальных инновационных технологий, отвечающих запросам современной педагогики. К таким технологиям, безусловно, можно отнести усвоение материала с помощью интеллект-карт, тренировку слитного орфоэпического произношения на основе специальных упражнений, создание коммуникативных ситуаций речевого общения, проведение комплексного анализа текста и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Сальникова Т.П. *Педагогические технологии*. Учебное пособие. Москва, ТЦ «Сфера», 2008, 128 с.
- [2] Tony Buzan, Barry Buzan. *The mind map book*. London, «BBC Books», 2000. 304 p. 1-е издание на русском языке. Самсонов Е.А., пер., 2003.
- [3] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов*. Санкт-Петербург, Златоуст, 199. 472 с.
- [4] Архипова Е.В., Воителева Т.М. и др. *Теория и практика обучения русскому языку*. Учебное пособие. Сабаткоев Т.М., ред. Издательский центр Академия, 2008, 336 с.
- [5] Рау Ф.Ф., Бельтюков В.И. и др. *Методика обучения глухих устной речи*. Рау Ф.Ф., ред. Изд-во Просвещение, 1976, 279 с.
- [6] Быкова Л.М., Горбунова Е.А. и др. *Методика преподавания русского языка в школе глухих* (учебник для вузов). Москва, ВЛАДОС, 2002, 400 с.
- [7] Титов В.А. *Методика преподавания русского языка*, Конспект лекций. Москва, Приор-издат, 2008, 174 с.
- [8] Аксёнова А.К. *Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе*. Москва, ВЛАДОС, 2002, 300 с.
- [9] Белухина С.Н., Жилина О.А. и др. *Русский язык и культура профессионального общения нефилологов*, Монография. Романова Н.Н., ред. Москва, Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008, 312 с.
- [10] Володина Н.С., Иванова А.Ю. и др. *Культура устной и письменной речи делового человека. Справочник. Практикум*. Москва, Изд-во Флинта, Наука, 2008, 315 с.
- [11] Гонеев А.Д. и др. *Основы коррекционной педагогики*. Москва, Издательский центр Академия, 1999, 280 с.
- [12] Епифанцева Т.Б. и др. *Настольная книга педагога-дефектолога*. Ростов на Дону, Феникс, 2008, 564 с.
- [13] Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. *Культура русской речи, учебник*. Москва, Норма, 2008, 560 с.
- [14] Жилина О.А., Романова Н.Н. *Русский язык и культура речи, Учебное пособие. В 3 ч., Ч. 1, Основы культуры речи*. Москва, Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008, 152 с.
- [15] Жилина О.А., Романова Н.Н. *Русский язык и культура речи. Учебное пособие. В 3 ч., Ч. 2, Культура деловой речи*. Москва, Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007, 108 с.

- [16] Жилина О.А., Романова Н.Н. *Русский язык и культура речи. Учебное пособие. В 3 ч., Ч. 3, Культура научной речи.* Москва, Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009, 75 с.
- [17] Зыков С.А. *Проблемы сурдопедагогики, Изб. тр.* Москва, Изд-во «Загрей», 1997, 232 с.
- [18] Кобзева Т.А. *Основы речевой культуры.* Учебное пособие. Москва, Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000, 72 с.
- [19] Кобзева Т.А. *Речевая культура инженера. Методические указания к семинарским занятиям по курсу «Русский язык и культура речи».* Москва, Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006, 132 с.
- [20] Новожилова М.М. и др. *Как корректно провести учебное исследование: От замысла к открытию.* Москва, 5 за знания, 2008, 160 с.
- [21] Цветков Ю.Б., Афанасьев Б.А. и др. *Разработка и оформление учебных изданий. Методические рекомендации.* Москва, Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008, 36 с.

Статья поступила в редакцию 05.07.2013

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:

Полтавец Е.В. Традиционные и новые педагогические технологии в обучении русскому языку и культуре речи студентов с ограничениями по слуху. *Гуманитарный вестник*, 2013, вып. 3 (5). URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/50.html>

Полтавец Елена Витальевна — доцент кафедры «Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана. Автор научных работ в области педагогических технологий преподавания русского языка и культуры речи студентам, имеющим ограничения по слуху. e-mail: rev003@mail.ru