



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Формирование навыков понимания содержания текстов у подростков с
нарушениями слуха на уроках русского языка

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
97% авторского текста

Работа рекомендована к защите

« » 2025 г.

Зав. кафедрой ППО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170/2-2

Ауез Сауле Исаликыз

Научный руководитель:

д.фил.н.,

Кожевников Михаил Васильевич

Челябинск

2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОДРОСТКОВ	10
1.1. Лингвопсихологические особенности процесса понимания текста в норме и при нарушениях слуха	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих подростков как субъектов читательской деятельности	17
1.3. Визуально-графическое моделирование как инструмент компенсации речевого недоразвития в специальном образовании	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВИЗУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИХ ОПОР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	40
2.1. Диагностика исходного уровня понимания содержания текстов у учащихся 6 класса (констатирующий этап)	40
2.2. Реализация методики формирования навыков понимания текста на основе визуальных опор (на материале учебника З. К. Сабитовой)	51
2.3. Анализ эффективности экспериментального обучения и методические рекомендации по работе с текстом в специальной школе	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	74
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В условиях масштабной трансформации системы образования Республики Казахстан, продиктованной требованиями современности и закреплённой в Государственной программе развития образования и науки на 2020–2025 годы, вопросы инклюзии и качественного обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) выходят на первый план. Стратегическим приоритетом Обновленного содержания образования (СДО) является переход от простой трансляции знаний к формированию функционально грамотной личности. Для подростков с нарушениями слуха функциональная грамотность становится не просто образовательным стандартом, а жизненно необходимым инструментом для успешной социальной интеграции.

Фундаментом функциональной грамотности, безусловно, является читательская компетенция — способность понимать, анализировать и использовать текстовую информацию. Однако в 6 классе основной школы учащиеся сталкиваются с резким усложнением учебного материала. Учебник русского языка под редакцией З. К. Сабитовой (издательство «Мектеп»), по которому ведется обучение, ориентирован на развитие критического мышления. Тексты в нем становятся многослойными, содержат большое количество абстрактных понятий, метафор и сложных логических конструкций. Для слабослышащего подростка, чей речевой опыт ограничен вследствие слуховой депривации, это создает ситуацию «семантического барьера». Ребенок может успешно декодировать буквы в слова, но не в состоянии восстановить целостную смысловую структуру текста, понять авторский подтекст и сделать самостоятельные выводы (инференцию).

Особую значимость данная проблема приобретает в контексте реализации парадигмы личностно-ориентированного обучения. Согласно Закону Республики Казахстан «Об образовании», приоритетом является адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям и потребностям каждого

ученика. В случае со слабослышащими подростками 6 класса, мы сталкиваемся с тем, что их когнитивное развитие опережает их речевые возможности. Учащийся уже способен к сложным мыслительным операциям, но дефицит языковых средств мешает ему выразить результат этого мышления при анализе текста.

Именно на этом этапе возникает необходимость внедрения инструментов визуальной поддержки. Визуально-графическая опора в нашем исследовании рассматривается не просто как иллюстрация к тексту, а как внешняя форма мышления. Как отмечал И.М. Соловьев, специфика познания детей с нарушениями слуха заключается в усилении роли зрительного анализатора. Следовательно, перевод вербальной информации в графическую модель (карту, схему, фрейм) позволяет задействовать сильные стороны обучающегося для компенсации его слабых сторон — ограниченности слухового восприятия и речевого запаса.

Практический анализ образовательного процесса в КГУ «Специальная школа № 2» города Астаны подтверждает наличие серьёзных затруднений у шестиклассников при работе с такими текстами. Традиционная методика, зачастую опирающаяся на механический повтор и упрощение, не всегда справляется с задачами СДО. Возникает острая необходимость в поиске «интеллектуальных инструментов», которые могли бы визуализировать логику текста. Использование когнитивного моделирования и визуально-графических опор (фреймов, ментальных карт, схем) позволяет перевести невидимые смысловые связи в наглядную форму, что критически важно для детей с доминирующим зрительным восприятием.

Несмотря на глубокую теоретическую базу сурдопедагогики (труды Р. М. Боскис, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина и др.), методика применения современных графических навигаторов именно при работе с обновленным содержанием учебников в Казахстане остается недостаточно разработанной. Это обусловило наличие ряда противоречий:

-между государственными требованиями к уровню читательской грамотности и реальными барьерами, с которыми сталкиваются слабослышащие подростки при восприятии усложненных текстов;

-между потенциалом визуальных методов компенсации дефекта и дефицитом конкретных методических алгоритмов их внедрения на уроках русского языка;

– между необходимостью повышения качества подготовки к СОР и СОЧ и недостаточной разработанностью адаптированных дидактических материалов.

Вышеизложенное определило **проблему исследования:** каковы педагогические условия и методические приёмы эффективного использования визуально-графических опор для формирования навыков понимания текста у слабослышащих подростков 6 класса?

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить методику формирования навыков понимания содержания текстов на основе визуально-графического моделирования.

Объект исследования: процесс обучения русскому языку в старших классах специальной школы для детей с нарушениями слуха.

Предмет исследования. Использование комплекса визуально-графических опор как средства развития понимания текстов у слабослышащих подростков 6 класса.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что уровень понимания содержания текстов у слабослышащих подростков на уроках русского языка существенно повысится, если:

– работа с текстом будет строиться на основе когнитивной визуализации, позволяющей компенсировать речевой дефицит через активизацию зрительно-логического мышления;

– в образовательный процесс будет интегрирована система специфических опор («хроматические навигаторы», «деформированные фреймы», «интеллектуальные карты»), адаптированных под лексико-грамматический строй речи шестиклассников;

– методика будет реализована поэтапно: от совместной с педагогом деконструкции текста к самостоятельному моделированию смысловых связей учащимися.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить лингвопсихологическую природу процесса понимания текста в норме и при нарушениях слуха.

2. Выявить специфические особенности читательской деятельности слабослышащих подростков 6 класса.

3. Раскрыть дидактический потенциал когнитивного моделирования как компенсаторного средства.

4. Разработать и апробировать методическую систему «Визуальный навигатор» на базе школы № 2 г. Астаны.

5. Проанализировать результаты эксперимента и сформулировать рекомендации для педагогов-практиков.

Методологическую основу исследования составили:

На общепедагогическом и психологическом уровнях: фундаментальные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского. В контексте нашей работы особый вес имеют его идеи о «сложной структуре дефекта» и возможностях его компенсации. Мы опираемся на тезис о том, что обучение должно ориентироваться на «зону ближайшего развития» слабослышащего подростка, используя вспомогательные знаковые системы (в нашем случае — визуальные опоры) для преодоления речевого барьера.

На лингвистическом и психолингвистическом уровнях: теория речевой деятельности, разработанная А. А. Леонтьевым, И. А. Зимней и Н. И. Жинкиным. Данные концепции позволяют нам рассматривать процесс понимания текста не как пассивное восприятие, а как активную внутреннюю деятельность учащегося по расшифровке смыслов. Идеи Н. И. Жинкина о внутреннем коде речи помогают обосновать переход от визуальной картинки (схемы) к внутреннему пониманию текста.

На специально-педагогическом (сурдопедагогическом) уровне: классические концепции системного развития речи детей с нарушениями слуха (Р. М. Боскис, К. Г. Коровин, А. Г. Зикеев). Труды Р. М. Боскис лежат в основе нашего понимания специфики восприятия учебного материала слабослышащими детьми. Мы учитываем доказанный сурдопедагогами факт о доминирующей роли зрительного анализатора, что делает использование графических моделей естественным и наиболее эффективным способом обучения для данной категории школьников.

На современном когнитивном уровне: идеи когнитивной лингвистики о фреймовой организации знаний (М. Минский) и стратегиях понимания связного текста (Т. ван Дейк). Теория фреймов позволяет нам методически обосновать создание «пустых» или «деформированных» графических моделей, которые ученики 6 класса заполняют в процессе чтения учебника З. К. Сабитовой, тем самым структурируя свои знания.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы был использован комплекс взаимодополняющих методов, адекватных объекту и предмету исследования:

Теоретические методы: систематизация и логический анализ научно-методической, сурдопедагогической и психологической литературы по проблеме формирования навыков чтения; изучение нормативно-правовых актов Республики Казахстан в области инклюзивного образования. Данные методы позволили нам выявить теоретические лакуны и обосновать актуальность выбранной темы.

Эмпирические методы: целенаправленное педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся 6-х классов на уроках русского языка; индивидуальные беседы с учителями-дефектологами; изучение продуктов деятельности учащихся (сочинения, ответы на тесты, заполненные когнитивные карты); педагогический эксперимент, включающий этапы констатации, формирования и контроля.

Методы математической статистики: количественный и качественный анализ результатов экспериментального обучения, позволившей подтвердить статистическую значимость полученных изменений в уровне понимания текстов.

База исследования: экспериментальной базой исследования явилось КГУ «Специальная школа № 2» акимата города Астана (Р. Казахстан).

Научная новизна исследования:

1) Обосновано применение когнитивных моделей как механизма преодоления «смыслового ступора» у слабослышащих детей при работе с усложненными текстами учебника З. К. Сабитовой.

2) Определены этапы трансформации визуального образа в семантическую структуру текста.

3) Разработан оригинальный комплекс визуально-графических опор, учитывающий специфику лексико-синтаксических нарушений у подростков в условиях слуховой депривации.

Теоретическая значимость: дополнена теория специального образования данными о возможностях визуального программирования мыслительных операций; обоснована роль графических моделей в развитии прогностических умений слабослышащих школьников.

Практическая значимость: разработанный комплекс «Визуальный навигатор» может быть внедрён в практику специальных школ РК; предложены критерии оценки уровней понимания текста для детей с ООП.

Положения, выносимые на защиту:

1) Специфика понимания текста слабослышащими подростками 6 класса заключается в фрагментарности и трудностях интеграции фактов в единый смысл, что требует специального методического сопровождения.

2) Визуально-графическая опора выступает эффективным «внешним регулятором» понимания, снижающим когнитивную нагрузку и обеспечивающим фиксацию логической структуры текста.

3) Эффективность формирования навыков осознанного чтения обеспечивается системой упражнений на трансформацию текста в модель и его последующую вербализацию.

Структура работы. Диссертация включает введение, две главы (6 параграфов), заключение, список литературы (70 источников).

Объем основного текста — 80 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОДРОСТКОВ

1.1 Лингвopsихологические особенности процесса понимания текста в норме и при нарушениях слуха

Проблема понимания текста является междисциплинарной и занимает центральное место в исследованиях по психологии, лингвистике и коррекционной педагогике. В самом общем смысле понимание трактуется как процесс установления связей между новыми знаниями и уже имеющимся опытом субъекта. Для нашего исследования, опирающегося на специфику обучения в 6 классе, принципиально важно разграничить «техническое чтение» (декодирование знаков) и «смысловое восприятие», которое подразумевает извлечение глубинных смыслов, заложенных автором.

Психологическая природа понимания текста подробно раскрыта в трудах Н. И. Жинкина, который рассматривал этот процесс как перевод с естественного языка на внутренний код интеллекта [17]. Согласно его теории, понимание — это не просто сумма значений отдельных слов, а построение целостной смысловой цепочки. При чтении происходит постоянное «сжатие» информации: ученик должен отсеивать второстепенное и удерживать в памяти смысловое «ядро» текста. Однако, как показывает наш анализ работы со слабослышащими подростками в КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны, именно этот механизм часто дает сбой. Из-за ограниченного речевого опыта процесс эквивалентных замен и сжатия информации затруднен, и ребенок «вязнет» в деталях, теряя общую нить повествования.

Лингвистический аспект понимания текста, представленный в работах А. А. Леонтьева и И. А. Зимней, связывает успешность этого процесса с владением языковой системой как инструментом коммуникации. Понимание текста рассматривается как решение сложной когнитивной задачи [19; 25]. Читатель должен не только знать значения слов, но и понимать логику их сочетаемости (синтагматические связи). В учебниках русского языка для 6

класса (в частности, в учебнике под редакцией З. К. Сабитовой) тексты становятся многослойными [3]. Они насыщены сложными синтаксическими конструкциями — причастными и деепричастными оборотами, предложениями с несколькими видами связи. Для слабослышающего школьника грамматическая сложность текста часто становится преодолемым барьером только при наличии специальных опор: пока учащийся пытается декодировать структуру сложного предложения, он теряет логическую связь с предыдущим контекстом.

В современной педагогической науке принято выделять три основных уровня понимания текста, что является методологической базой нашего исследования:

1. Поверхностный (фактологический) уровень — способность обучающегося выделить эксплицитную (явную) информацию: ответить на вопросы «кто?», «где?», «когда?». На этом уровне слабослышающие подростки 6 класса обычно не испытывают критических затруднений, если лексика им знакома.

2. Глубинный (смысловой) уровень — понимание имплицитной информации: причинно-следственных связей, скрытых мотивов персонажей, главной идеи и авторской позиции. Здесь возникает «семантический разрыв», требующий педагогической коррекции.

3. Критический (рефлексивный) уровень — высшая форма понимания, предполагающая способность ученика оценить текст, соотнести его со своим социальным опытом и выразить собственное аргументированное отношение [12; 36].

Особую роль в понимании играет механизм антиципации (смысловой догадки). Опытный читатель, видя начало предложения, уже подсознательно прогнозирует его завершение. У слабослышающего школьника из-за ограниченного лексического запаса этот механизм работает фрагментарно. Он вынужден концентрироваться на каждом отдельном слове, что перегружает его оперативную память [26; 52]. К тому моменту, когда ученик доходит до конца сложного предложения из учебника Сабитовой, он часто забывает его начало.

Развивая идеи понимания как процесса моделирования, необходимо обратиться к теории Т. ван Дейка, который ввёл понятие «ситуационной модели» [31]. Понимание текста — это создание в сознании читателя модели той ситуации, о которой идёт речь. Если у ребёнка отсутствуют необходимые фоновые знания или если язык текста слишком перегружен абстракциями, ситуационная модель получается фрагментарной.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что понимание текста — это активный конструктивный процесс. Для обеспечения его эффективности у слабослышащих подростков 6 класса необходимо использование инструментов, которые позволяют визуализировать логику текста и снизить когнитивную нагрузку на память.

В контексте нашего исследования необходимо детально рассмотреть классификацию видов понимания, предложенную Л.П. Добраевым, который выделял понимание-узнавание, понимание-выяснение и понимание-интерпретацию [59].

1. Понимание-узнавание базируется на соотнесении слова с конкретным предметом. Для слабослышащего подростка 6 класса это первичный этап, который часто затруднен из-за ограниченности лексического запаса.

2. Понимание-выяснение требует установления связей внутри текста.

3. Понимание-интерпретация — это высший уровень, к которому мы стремимся при работе с учебником З.К. Сабитовой, где от ученика требуется не просто пересказать текст, а выразить его смысл своими словами.

Далее, следует обратиться к концепции «смысловых вех», разработанной А.А. Смирновым. Согласно его взглядам, процесс понимания невозможен без выделения опорных пунктов в тексте [12]. Опорная вежа — это смысловое ядро, вокруг которого группируется информация. Для детей с нарушениями слуха выделение таких вех в «линейном» тексте является сверхзадачей. В этой связи, визуально-графическая опора, которую мы предлагаем в качестве методического инструмента, выступает как материализованная «смысловая

веха», вынесенная вовне. Это позволяет подростку не тратить когнитивные ресурсы на поиск главного, а сразу переходить к анализу связей.

Немаловажным аспектом, влияющим на объем и качество понимания, является апперцепция — зависимость восприятия от прошлого опыта читателя. В условиях обучения в специальной школе №2 г. Астаны мы сталкиваемся с тем, что жизненный и речевой опыт слабослышащих подростков зачастую беднее, чем у их сверстников с сохранным слухом [8; 10]. Это приводит к возникновению «смысловых лагун» при чтении текстов о культуре, истории или искусстве, которыми насыщен учебник русского языка. Без предварительной визуализации понятийного аппарата текста процесс понимания превращается в формальное чтение.

В современной педагогической психологии (Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко) подчеркивается роль «диалога с текстом» [21; 41]. Понимание рассматривается как умение задавать вопросы к тексту в процессе чтения. Однако анализ деятельности учащихся 6 классов показывает, что слабослышащие школьники редко инициируют такой диалог самостоятельно. Они воспринимают текст как статичный набор предложений. Внедрение когнитивного моделирования позволяет перевести этот «диалог» во внутренний план, делая процесс чтения осознанным и управляемым.

Таким образом, резюмируя обзор теоретических подходов, мы можем выделить ключевые психологические детерминанты успешного понимания текста: — наличие развитой системы эквивалентных замен (внутреннего перевода); — сформированность механизма антиципации; — способность к выделению смысловых опор; — достаточный объем фоновых знаний (апперцепция).

Все перечисленные компоненты у слабослышащих подростков нуждаются в целенаправленном развитии через использование специфических средств наглядности, что будет подробно рассмотрено в следующем параграфе.

Важным аспектом теоретического анализа проблемы понимания является рассмотрение иерархии уровней переработки текстовой информации. В работах

С.А. Васильева и И.В. Усачевой подчеркивается, что понимание — это не линейный процесс, а циклическое движение от «целого к частям» и обратно [55]. Для нашего исследования принципиально выделение трех фаз понимания, которые должен пройти шестиклассник:

1. Лексико-синтаксическая фаза. На этом этапе происходит опознание слов и установление связей между ними. У слабослышающих подростков эта фаза часто затягивается, так как они сталкиваются с многозначностью слов и сложным синтаксисом учебника З.К. Сабитовой. Например, при работе с текстами об истории языка, ученики часто не могут соотнести архаизмы с современными аналогами, что блокирует переход на следующую фазу.

2. Пропозициональная фаза. Здесь формируется «микросмысл» отдельных высказываний. Читатель выстраивает внутреннюю модель события. В специальной школе №2 г. Астаны наблюдения за процессом чтения показывают, что слабослышающие дети часто «теряют» логический субъект действия в длинных предложениях.

3. Интегративная фаза. Происходит объединение микросмыслов в макроструктуру. Ученик осознает тему и идею текста. Без использования специальных когнитивных опор (схем, фреймов) этот этап у данной категории обучающихся реализуется фрагментарно: они помнят детали, но не могут сформулировать основную мысль.

Особое внимание в рамках теории понимания следует уделить концепции метакогнитивного мониторинга (А. Браун, С. Пэлинксар). Понимание текста невозможно без осознания самим читателем того, что он чего-то не понимает [48]. Способность «остановиться и перечитать» или «задать вопрос к трудному слову» является ключевой для подростков 6 класса. Внедрение когнитивной визуализации в образовательный процесс на уроках русского языка как раз и направлено на формирование этого метакогнитивного навыка: визуальная модель служит инструментом самопроверки — если ученик не может заполнить ячейку во фрейме, значит, он не понял конкретный фрагмент текста.

В лингвистической парадигме (Т.М. Николаева, О.И. Москальская) понимание также связывается с понятием «текстовой когезии» — сцепленности текста [31]. Для слабослышающего школьника средства связи (местоимения «он», «этот», наречия «там», «тогда») часто превращаются в «белые пятна». Ребенок не понимает, к какому слову в предыдущем предложении относится местоимение. Это ведет к распаду целостного восприятия содержания. Таким образом, теоретический обзор показывает, что понимание текста — это динамическая реконструкция смысла, требующая от слабослышающего подростка интеграции языковых знаний, фоновых представлений и навыков логического анализа.

Для того чтобы наша методика работала, нужно четко понимать, какие именно препятствия мешают ученику 6 класса «увидеть» смысл текста. В науке это называют когнитивными барьерами. На основе изучения работ Г.Г. Граник и моих наблюдений в КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны, можно выделить три главных барьера, которые мы будем «разрушать» с помощью схем:

1. Информационная перегрузка. Учебник З.К. Сабитовой предлагает тексты, где в одном абзаце может быть сразу 3-4 важных мысли. Слабослышающий подросток не может одновременно следить и за трудными словами, и за логикой. В итоге мозг «выключается», и ребенок читает механически, не вникая. Визуальная модель помогает здесь тем, что она «выгружает» лишнюю информацию на бумагу, оставляя в голове только суть.

2. Отсутствие фоновых знаний (апперцепция). Часто понимание текста буксует не из-за слуха, а из-за того, что ребенок раньше не сталкивался с темой (например, жизнь в ауле в прошлом веке или устройство космоса). Если нет картинки в голове — нет и понимания. Поэтому в нашем исследовании мы настаиваем: прежде чем читать, нужно создать визуальный «каркас» темы.

3. Нарушение структуры «текстового диалога». Хороший читатель всегда спорит с текстом: «А почему герой так поступил?», «Что будет дальше?». Слабослышающие ребята часто воспринимают текст как стену, которую нужно

просто перейти. Использование графических опор (таблиц «Знаю – Хочу узнать–Узнал») заставляет их вступать в этот диалог.

Важно отметить, что в 6 классе понимание текста становится основой для функциональной грамотности. Это значит, что ребенок должен не просто пересказать параграф, а применить знания в жизни. Если он не понял инструкцию или задачу по математике из-за сложного языка, его грамотность будет низкой. Поэтому наша работа по формированию навыков понимания через моделирование имеет не только учебное, но и социальное значение для интеграции слабослышащих подростков в общество [1; 27].

Таким образом, теоретический разбор проблемы показывает: понимание – это активный процесс «сборки» смысла. Для слабослышащего школьника этот процесс должен быть видимым (визуальным). Только так мы сможем перейти от простого чтения к глубокому осмыслению, что и станет предметом нашего дальнейшего исследования во втором параграфе.

Для систематизации теоретических данных и наглядного представления механизмов преодоления трудностей нами была разработана классификация барьеров понимания и соответствующих им инструментов коррекции (см. таблицу 1).

Таблица 1 — Когнитивные барьеры понимания текста и способы их преодоления (составлено по [17; 21])

Тип барьера	Проявление у слабослышащих (6 класс)	Инструмент визуализации (модель)
Лексический	Непонимание переносного смысла слов, метафор в учебнике Сабитовой.	Ментальная карта слова (семантическое поле).
Синтаксический	Потеря связи между субъектом и действием в длинных предложениях.	Графическая схема структуры предложения.
Логический	Трудности в установлении причины и следствия (почему)	Логическая цепочка, схема «Фишбоун»

	герой так поступил)	(рыбья кость).
Композиционный	Неумение отделить главную информацию от второстепенных деталей.	Опорный фрейм, таблица-матрица.
Рефлексивный	«Иллюзия понимания»: ученик не осознает, какой именно фрагмент ему не ясен.	Таблица-ориентир «Знаю — Хочу узнать — Узнал».

Представленные в таблице 1 данные позволяют сделать вывод, что каждый тип когнитивного затруднения требует специфической визуальной опоры. Например, если лексический барьер можно снять простым семантическим картированием, то логический барьер требует более сложных структур, отражающих динамику текста. Применение данных моделей на уроках русского языка в специальной школе №2 позволяет перевести процесс понимания из скрытого, внутреннего плана во внешний, доступный для контроля и корректировки со стороны учителя.

Таким образом, на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что понимание текста — это активный мыслительный процесс, требующий от учащегося 6 класса интеграции языковых знаний и логических операций. У слабослышащих школьников этот процесс осложнён наличием когнитивных барьеров, связанных с ограниченным речевым опытом и фрагментарностью восприятия. Использование визуально-графических моделей (схем, фреймов, карт) выступает в качестве эффективного средства компенсации данных затруднений, позволяя ребёнку осознанно работать со смысловой структурой текста. Изложенные теоретические положения позволяют нам перейти к более детальному изучению специфических психофизиологических особенностей слабослышащих подростков в следующем параграфе.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих подростков как субъектов читательской деятельности

Переход к изучению специфики понимания текста обучающимися с нарушениями слуха требует опоры на фундаментальные положения специальной психологии. Как было отмечено в первом параграфе, понимание — это сложный процесс «сборки» смысла, который у слабослышащих подростков протекает в условиях дефицитарного развития речевой системы. Для нашего исследования, проводимого на базе 6 класса КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны, принципиально важно учитывать «золотой стандарт» сурдопедагогики, заложенный Р. М. Боскис [8].

Согласно её учению, частичная потеря слуха приводит не просто к снижению громкости восприятия, а к системному искажению всей языковой базы. У подростков 12–13 лет (6 класс) это проявляется в специфическом разрыве между умением прочесть слово и способностью осознать его значение в контексте. Мы выделяем несколько ключевых особенностей, определяющих трудности понимания текста данной категорией детей.

Во-первых, это фрагментарность и недифференцированность восприятия. Как указывал И. М. Соловьев, слабослышащий ребёнок часто воспринимает текст как набор разрозненных фрагментов, а не как единое смысловое целое [37; 51]. При работе с учебником русского языка под редакцией З. К. Сабитовой мы фиксируем, что учащиеся «выхватывают» из текста знакомые существительные и глаголы, но полностью игнорируют связующие звенья (предлоги, союзы, окончания) [3]. В результате в сознании школьника строится искажённая модель ситуации, где связи между героями или событиями нарушены.

Во-вторых, это проблема аграмматизмов. Исследования К. Г. Коровина подтверждают, что слабослышащие школьники испытывают значительные затруднения при восприятии предложений со сложной синтаксической структурой [22]. Поскольку ребёнок не всегда чётко слышит падежные окончания, для него понимание фразы зависит не от грамматики, а от бытовой

логики. Например, конструкции с пассивным залогом или инверсией часто понимаются «наоборот». В 6 классе тексты становятся сложнее, в них появляются причастные и деепричастные обороты, которые для слабослышающего подростка становятся непреодолимым «шумом», блокирующим доступ к смыслу.

В-третьих, это ограниченность словарного запаса и буквальность понимания. Лексика слабослышающего шестиклассника часто ограничена бытовой сферой. При чтении текстов о культуре, истории или науке он сталкивается с «лексическими лакунами». Особую трудность вызывает метафоричность языка. Как показывает практика, подростки склонны понимать фразеологизмы и эпитеты буквально. Без специальной визуальной поддержки художественный образ не формируется, а заменяется набором конкретных, часто нелепых образов [23; 28].

Нельзя не учитывать возрастной аспект. Шестой класс — это пик подросткового кризиса. В этот период ведущей деятельностью становится общение, а понимание текстов о человеческих отношениях требует развитой эмпатии и социального интеллекта. У слабослышающих ребят социальный опыт часто ограничен рамками семьи и школы, что создаёт «смысловый вакуум» при чтении классической литературы. Ребёнок понимает слова, но не понимает мотивов героев.

Рассматривая психологический портрет слабослышающего подростка, невозможно обойти вниманием концепцию системного характера речевого недоразвития [43; 46]. В отличие от детей с сохранным слухом, у которых чтение опирается на уже сформированную устную речь, слабослышающий шестиклассник вынужден одновременно решать две задачи: усваивать содержание текста и достраивать свою неполную языковую систему.

Согласно теории Л. С. Выготского о структуре дефекта, нарушение слуха является первичным дефектом, который влечёт за собой вторичное отклонение — недоразвитие речи [12]. Однако для нашего исследования важнее

«третичные» последствия: нарушение смысловых операций и логического вывода. В 6 классе это проявляется в так называемой «когнитивной упрощенности». Ребенок понимает фабулу текста (кто куда пошел), но не осознает внутренние связи.

На базе анализа учебной деятельности в КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны нами были выделены специфические уровни усвоения текстового материала, характерные для слабослышащих подростков:

1. Уровень фрагментарного узнавания. Ученик опирается на отдельные знакомые слова-маркеры. Если в тексте Сабитовой встречается знакомый термин «природа», ребёнок подменяет смысл текста своими общими представлениями о природе, не вникая в конкретный авторский посыл.

2. Уровень глобального (приблизительного) понимания. Подросток улавливает общую тему, но искажает детали. Причиной здесь выступает недифференцированность лексических значений: слова, близкие по смыслу (например, «строить», «сооружать», «возводить»), воспринимаются как абсолютно тождественные, из-за чего теряются стилистические и смысловые нюансы текста.

3. Уровень «смысловых пустот». В тексте остаются лакуны — места, которые ребёнок просто игнорирует из-за сложности грамматики или незнакомых абстрактных понятий.

Особое внимание следует уделить состоянию внутренней речи слабослышащих. В норме внутренняя речь — это инструмент, с помощью которого мы «пережёвываем» информацию. У подростков с нарушением слуха этот механизм часто остаётся на уровне наглядных образов [13; 17]. Когда такой ученик читает текст о сложных физических или лингвистических процессах, ему не хватает «внутренних слов», чтобы закрепить понимание. В этом случае когнитивное моделирование (создание схем) выполняет роль внешней опоры для внутренней речи. Мы фактически выносим процесс мышления на бумагу, помогая ребёнку структурировать то, что он не может удержать в голове.

Кроме того, педагогическая диагностика показывает наличие проблем с антиципацией (смысловой догадкой). Если обычный ребёнок, прочитав начало предложения, уже подсознательно ждёт определённое продолжение, то слабослышащий подросток каждый раз читает «как с чистого листа». Это делает процесс чтения крайне энергозатратным и медленным. Утомляемость, возникающая уже после первого абзаца, ведёт к снижению внимания и, как следствие, к формальному прочтению без понимания.

Особого внимания требует анализ механизмов смысловой компрессии (сжатия информации), который у слабослышащих подростков 6 класса работает специфически. В норме процесс понимания текста сопровождается выделением «смысловых сгустков», когда длинная фраза превращается в сознании в короткий и понятный образ. Однако, как показывают наши наблюдения в КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны, слабослышащий учащийся часто не способен к такому свертыванию. Он воспринимает текст избыточно, пытаясь удержать в памяти каждое слово как равнозначное. Это приводит к быстрому истощению когнитивного ресурса: к середине сложного параграфа в учебнике З. К. Сабитовой ребёнок перегружен деталями настолько, что основная мысль текста оказывается полностью погребенной под «шумом» второстепенной информации.

Важнейшим аспектом, определяющим качество понимания в подростковом возрасте, является сформированность метакогнитивного мониторинга. Речь идёт о способности читателя осознавать границы собственного знания: «Я понимаю этот фрагмент» или «Я перестал понимать смысл на этом предложении» [48]. У слабослышащих шестиклассников мы часто фиксируем феномен «мнимого понимания». Из-за привычки работать в условиях дефицита информации, подросток вырабатывает защитный механизм: он пробегает глазами текст, узнает знакомые слова и рапортует о понимании, не осознавая, что глубинные логические связи (причинность, модальность, авторская позиция) остались им не замечены.

Для наглядности и систематизации выявленных особенностей нами была разработана сравнительная характеристика процесса понимания, представленная в таблице 2 [5; 7; 32].

Таблица 2 — Сравнительные характеристики понимания текста в норме и при нарушении слуха (учащиеся 6 классов)

Критерии сравнения	Обучающиеся с сохранным слухом	Слабослышащие обучающиеся
Механизм антиципации	Активное прогнозирование смысла на основе языкового чутья.	Фрагментарное прогнозирование; частые ошибки «ложной догадки».
Работа с контекстом	Легкое выделение подтекста и переносных значений.	Склонность к буквальному пониманию; «застревание» на прямом значении.
Синтаксический анализ	Автоматическое распознавание связей в сложных предложениях.	Нарушение связей из-за аграмматизмов; трудности с причастными оборотами.
Смысловое сжатие	Выделение главного ядра текста; отсеивание лишнего.	Линейное восприятие; перегрузка памяти мелкими деталями.
Отношение к трудностям	Возвращение к непонятному месту, использование словаря.	Пропуск непонятных фрагментов; пассивное восприятие «пустот».

Данные таблицы 2 наглядно демонстрируют, что для слабослышащего подростка текст выступает не как гибкая смысловая структура, а как жёсткий и часто непроницаемый массив знаков. Особую роль здесь играет «ситуативное моделирование». Если обычный ребёнок при чтении строит в голове динамичный «фильм», то у слабослышащего этот фильм часто состоит из разрозненных кадров, которые не складываются в единый сюжет.

Развивая эту мысль, необходимо подчеркнуть, что в 6 классе подростки начинают сталкиваться с текстами абстрактно-теоретического характера. Если в начальной школе они работали с короткими рассказами, где действие было конкретным (кто-то пришёл, что-то сделал), то теперь программа требует понимания категорий времени, пространства, причинности. Для ребёнка с нарушением слуха, чьё мышление долгое время опиралось на наглядность, этот переход к абстракции является критическим моментом. Без внешней опоры в виде когнитивной визуализации процесс усвоения таких знаний превращается в формальное заучивание определений без понимания их внутренней логики.

Таким образом, психологические особенности слабослышащих подростков формируют особый тип «читательского профиля», где основными дефицитарными зонами являются синтез информации и осознанный контроль за процессом понимания. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что визуально-графические модели должны стать не просто иллюстрацией, а необходимым «протезом» мышления, позволяющим компенсировать речевую и когнитивную недостаточность.

Нельзя рассматривать процесс понимания текста в отрыве от возрастных особенностей подросткового периода. Для ученика 6 класса чтение перестаёт быть просто учебной задачей и становится способом познания социальных отношений. Однако у слабослышащих подростков этот процесс осложняется специфическим развитием эмоционального интеллекта. На базе наблюдений в школе №2 г. Астаны мы выявили, что при чтении художественных или публицистических текстов учащиеся часто не могут считать эмоциональный подтекст.

Подросток с нарушением слуха понимает внешнюю сторону поступка героя, но затрудняется в определении его внутренней мотивации. Это связано с тем, что в их личном опыте вербальное описание чувств (нюансы настроения, сложные душевные переживания) представлено беднее, чем у сверстников с сохранным слухом. В результате, при столкновении с текстами, где важную роль играет ирония, сарказм или скрытый конфликт, у слабослышащего

школьника возникает «эмоциональный тупик». Текст воспринимается как плоский, лишенный объёма, что ведёт к потере интереса к чтению в целом.

Особого внимания заслуживает анализ языковой специфики учебника русского языка под редакцией З.К. Сабитовой, по которому обучаются шестиклассники. Тексты в данном учебном пособии ориентированы на развитие коммуникативной компетенции и часто содержат сложные терминологические цепочки, абстрактные рассуждения о роли языка в жизни общества, фрагменты из классической литературы с устаревшей лексикой.

Для слабослышащего обучающегося такая плотность сложных языковых единиц создаёт эффект «когнитивного оцепенения». Когда количество непонятных слов на одну страницу превышает критический порог (более 5–7%), мозг подростка перестаёт пытаться выстраивать связи и переходит в режим механического копирования или простого чтения знаков без их осмысления.

В рамках нашего теоретического анализа мы также выделили проблему «информационной лабильности». Слабослышащие подростки 6 класса крайне чувствительны к объёму текста. Если информация подана единым массивным блоком, понимание падает в 1,5–2 раза по сравнению с тем же текстом, разбитым на логические части с визуальными маркерами. Это подтверждает, что для данной категории детей структура подачи материала (дизайн текста) играет не меньшую роль, чем само содержание.

В ходе анализа мы выделили типичные стратегии, которые используют слабослышащие подростки 6 класса при встрече с трудным текстом. К сожалению, большинство из них носят компенсаторный, но не продуктивный характер:

1. Стратегия игнорирования, когда ребёнок просто пропускает непонятные фрагменты, надеясь поймать общий смысл дальше. Это ведёт к потере логической нити и «дырявому» пониманию.

2. Стратегия ложной аналогии, когда подросток пытается угадать значение слова по его звучанию. Например, слово «сооружать» может быть ошибочно связано в сознании ребёнка со словом «оружие», что полностью искажает смысл предложения.

3. Стратегия формальной опоры, когда ученик ищет ответ в тексте, просто копируя кусок предложения, где совпали слова из вопроса учителя. При этом сам смысл скопированного фрагмента им не осознаётся.

Эти деструктивные тактики подтверждают, что без специального обучения моделированию текста учащиеся не могут самостоятельно преодолеть смысловой разрыв [14; 35].

Говоря о возможностях преодоления указанных деструктивных тактик, необходимо обратиться к концепции Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития». В контексте понимания текста это означает, что слабослышащий подросток 6 класса часто находится в ситуации, когда текст по уровню сложности находится в «зоне актуального развития» (он может его прочитать), но его глубокий смысл лежит далеко за её пределами. Без помощи педагога и специальных когнитивных инструментов этот разрыв не преодолевается, что ведёт к педагогической запущенности.

Согласно исследованиям К. Г. Коровина, специфика понимания текста у детей с нарушениями слуха заключается в том, что для них чтение — это не автоматический процесс, а решение лингвистической задачи. Если для слышащего сверстника смысл фразы «всплывает» сам собой, то слабослышащий подросток должен совершить ряд осознанных операций:

1. Опознать графический облик слова.
2. Соотнести его с имеющимся в памяти значением (которое часто бывает неточным).
3. Синтаксически связать его с соседними словами.
4. Встроить полученный микросмысл в общий контекст.

На любом из этих этапов может произойти сбой. В КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны в ходе анализа работ шестиклассников мы заметили, что дети часто «застревают» на третьем этапе. Они понимают слова, но не понимают, как они взаимодействуют в предложении. Это подтверждает теорию о том, что у слабослышащих нарушено «динамическое единство смысла и значения».

Важно добавить, что в 6 классе начинает активно формироваться словесно-логическое мышление. Подростки учатся работать с абстракциями. Однако из-за неполноты речевой системы этот процесс идёт замедлённо. Текст учебника русского языка часто воспринимается ими как некая «внешняя структура», которую нужно зазубрить, а не как живая информация. Это порождает проблему формализма в знаниях: ученик может выучить правило, привести пример из текста, но при этом не понимать, как это правило меняет смысл самого высказывания.

Таким образом, психологический анализ показывает, что формирование навыков понимания текста у слабослышащих подростков 6 класса требует специальной организации их мыслительной деятельности. Мы должны не просто давать текст, а давать алгоритм его расшифровки [55]. Визуально-графическое моделирование, которое мы рассмотрим в следующем параграфе, как раз и является таким алгоритмом, позволяющим сделать скрытые смысловые связи видимыми и понятными для ребёнка.

В завершение психологического портрета слабослышащего подростка необходимо рассмотреть вопрос о соотношении наглядного и словесно-логического мышления. В специальной психологии (Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова) доказано, что при дефиците слухового восприятия у детей наблюдается усиление роли зрительного анализатора [10; 52]. Это означает, что визуальная информация обрабатывается ими быстрее и качественнее, чем вербальная.

Для ученика 6 класса это создаёт специфическую ситуацию: он может не «слышать» внутренний ритм и логику текста, но он способен «видеть»

структуру, если она представлена графически. Однако, как показывает опыт работы в КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны, эта природная наглядность мышления сама по себе не превращается в навык понимания текста. Без специального обучения ребёнок видит в схеме или иллюстрации лишь картинку, но не видит за ней систему понятий.

Следовательно, в процессе формирования навыков понимания мы должны опираться на принцип синестезии — объединения слова и зрительного образа. В 6 классе, когда тексты в учебнике З.К. Сабитовой становятся абстрактными, визуализация должна выполнять роль «переводчика» с языка сложных книжных определений на язык наглядных смысловых структур. Это позволяет компенсировать недостаточность внутренней речи, о которой мы говорили ранее, и создать прочный фундамент для перехода к самостоятельному, осознанному чтению.

Таким образом, выявленные психолого-педагогические особенности (фрагментарность, аграмматизм, буквальность восприятия и опора на наглядность) диктуют необходимость поиска таких методов обучения, которые бы учитывали сильные стороны слабослышащего подростка для коррекции его слабых сторон. Именно таким методом, по нашему убеждению, является когнитивное моделирование, детальный разбор которого будет представлен в следующем параграфе [27; 45].

1.3. Визуально-графическое моделирование как инструмент компенсации речевого недоразвития в специальном образовании

Переход к рассмотрению практических инструментов формирования навыков понимания текста требует уточнения самого понятия «моделирование» в контексте специального образования. В современной педагогической науке визуально-графическое моделирование рассматривается не просто как использование наглядности, а как полноценная когнитивная технология, позволяющая трансформировать скрытые логические связи текста в доступные для восприятия зрительные образы.

Для слабослышающего подростка 6 класса, чья речевая система находится в стадии коррекционного формирования, визуальный канал восприятия является опорным. Опираясь на теорию двойного кодирования информации А. Пайвио, мы можем утверждать, что одновременное предъявление словесного материала и его графического эквивалента значительно снижает нагрузку на оперативную память учащихся [17; 57]. В условиях работы с многослойными текстами учебника русского языка под редакцией З. К. Сабитовой, это становится решающим фактором успешности обучения.

Сущность метода моделирования заключается в выделении значимых компонентов текста и установлении связей между ними с помощью графических средств: стрелок, блоков, таблиц-фреймов. В процессе создания модели ученик школы № 2 г. Астаны совершает сложнейшую аналитико-синтетическую работу. Чтобы построить даже самую простую схему, подростку необходимо провести первичный семантический анализ, отсеять второстепенную информацию, определить иерархию понятий [15; 31].

Фактически, графическое моделирование выступает как «внешняя опора» для внутренней речи. Как отмечалось в предыдущем параграфе, у слабослышающих подростков внутренняя речь часто фрагментарна. Модель позволяет материализовать процесс мышления, вынести его вовне. Когда ученик заполняет ячейку фрейма или рисует «интеллект-карту», он видит структуру своих мыслей, что позволяет ему вовремя заметить ошибки в понимании и скорректировать их.

В нашей работе мы выделяем несколько ключевых типов моделей, которые наиболее эффективно зарекомендовали себя в работе с шестиклассниками:

1. Логико-графические схемы (кластеры). Они позволяют визуализировать тематическое поле текста. Например, при изучении темы «Культура и язык», кластер помогает объединить разрозненные факты вокруг центрального понятия, создавая в сознании ребенка целостную систему знаний вместо набора отдельных предложений.

2. Фреймовые структуры. Это пустые таблицы-матрицы, которые задают алгоритм поиска информации. Для слабослышащего школьника фрейм является своеобразным «навигатором»: он знает, какие именно смысловые звенья (кто? зачем? почему?) ему нужно найти в тексте, что делает процесс чтения целенаправленным и активным.

3. Причинно-следственные модели (например, «Фишбоун» или логические цепочки). Эти инструменты крайне важны при работе с текстами-рассуждениями. Они помогают подростку преодолеть склонность к линейному восприятию и увидеть внутреннюю динамику событий, мотивы героев и логику авторских выводов [45; 55].

Для того чтобы визуальное-графическое моделирование стало эффективным средством формирования навыков понимания текста у слабослышащих подростков 6 класса, необходимо четко определить его функциональную нагрузку в учебном процессе. В рамках нашего исследования мы выделяем ряд специфических функций, которые позволяют компенсировать речевой дефицит обучающихся КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны.

Первая функция — семиотическая. Для слабослышащего школьника основной проблемой является «отрыв» слова от его значения. Графическая модель выступает в роли посредника (знака), который связывает абстрактное понятие из учебника З. К. Сабитовой с наглядным образом [3; 56]. Это позволяет перевести вербальную информацию в знаковую систему, более доступную для восприятия подростком с нарушением слуха [14; 42].

Вторая функция — структурирующая. Как отмечалось в параграфе 1.2, понимание текста у данной категории детей часто носит фрагментарный характер. Модель заставляет ученика выстраивать иерархию: выделять главную мысль (ядро), основные аргументы и второстепенные детали. Таким образом, графическая схема становится «внешним каркасом» мыслительной деятельности, не позволяя подростку потерять нить повествования при чтении длинных и сложных синтаксических конструкций.

Третья функция — прогностическая (антиципационная). Одной из самых сложных задач для слабослышащего шестиклассника является смысловая догадка. Использование недостроенных моделей (например, пустых схем-цепочек) стимулирует ребенка к прогнозированию финала текста. Видя пустую ячейку в конце логической цепи, ученик подсознательно настраивается на поиск недостающего звена, что активизирует механизм антиципации и делает чтение более осмысленным.

В контексте методики преподавания русского языка важно классифицировать используемые модели по уровню их когнитивной сложности:

Репродуктивные модели. Это готовые опорные схемы, которые учитель предлагает учащимся для первичного ознакомления с текстом. На этом уровне ученик учится «считывать» информацию с модели, что является начальным этапом формирования читательской грамотности.

Продуктивно-преобразовательные модели. Здесь учащиеся 6 класса самостоятельно трансформируют линейный текст в графический объект. Этот процесс требует высокого уровня обобщения и умения выделять главное, что является зоной ближайшего развития для большинства слабослышащих подростков.

Креативные модели. На этом уровне подросток создаёт авторскую модель текста, используя собственные символы и способы кодирования информации. В условиях специальной школы № 2 г. Астаны достижение этого уровня свидетельствует о высокой степени компенсации дефекта и сформированности метакогнитивных навыков [27; 48].

Развивая идею эффективности моделирования, необходимо обратиться к теории когнитивной нагрузки (Дж. Свеллер). Процесс понимания сложного текста из учебника Сабитовой требует от слабослышащего подростка колоссальных усилий по декодированию языка. Если вся «оперативная память» ребёнка уходит на разбор окончаний и предлогов, на понимание смысла ресурсов не остаётся. Визуально-графическая модель выполняет роль

«внешнего диска»: она разгружает рабочую память, храня в себе структуру текста, и освобождает сознание ребёнка для глубокого анализа смыслов и подтекстов [11; 26].

Особого внимания заслуживает психологический эффект применения моделей. Учащиеся 6 классов в период подросткового кризиса часто демонстрируют негативизм по отношению к трудным учебным задачам. Текст большого объёма вызывает у них чувство беспомощности. Моделирование «дробят» сложность, превращая чтение в своего рода исследовательский проект. Из пассивного слушателя ученик превращается в активного конструктора смысла. Мы наблюдаем, что использование интерактивных досок и элементов цифровой визуализации в школе № 2 г. Астаны повышает учебную мотивацию: подростки с большим интересом работают со схемами, которые они могут дополнять и изменять.

Кроме того, визуальная модель служит идеальной базой для последующего речевого высказывания. Для слабослышащего ребенка пересказ текста является сверхзадачей. Опираясь на созданную модель, он получает готовый план ответа. Графические символы подсказывают ему логику изложения и необходимые лексические конструкции. Таким образом, моделирование решает не только задачу понимания (декодирования), но и задачу продуцирования речи (кодирования), что является высшей целью уроков русского языка.

Раскрывая потенциал визуально-графического моделирования, необходимо остановиться на его этапности. В условиях специальной школы № 2 г. Астаны формирование навыка моделирования не может быть стихийным. Мы выделяем три последовательных этапа, которые позволяют слабослышащему подростку перейти от пассивного созерцания к самостоятельному конструированию смыслов.

Первый этап — пропедевтический (подготовительный). На этом этапе основной задачей является преодоление «страха перед текстом». Здесь визуализация носит вспомогательный характер. Учитель предлагает готовую

модель (например, опорный конспект), а учащиеся 6 класса учатся соотносить фрагменты текста с элементами схемы. Важно научить ребёнка находить в тексте «маркеры» — слова, которые становятся узлами будущей модели. Этот процесс развивает первичные навыки аналитического чтения, когда текст перестаёт восприниматься как монолитное и пугающее целое [21; 41].

Второй этап — конструктивный. Это этап совместного построения модели. Здесь наиболее эффективно использование интерактивных фреймов. Шестиклассники под руководством педагога учатся классифицировать информацию. Например, при изучении параграфов в учебнике Сабитовой, посвящённых истории языка, мы используем временные ленты (таймлайны). Визуализация хронологической последовательности позволяет слабослышащим ученикам преодолеть трудности в понимании временных связей, которые часто путаются из-за аграмматизмов в речи.

Третий этап — творческий (самостоятельный). На данном этапе подросток должен самостоятельно выбрать тип модели, наиболее подходящий для конкретного текста. Если текст носит описательный характер, целесообразно использование кластера; если это повествование с чётким конфликтом — схемы «Фишбоун». Именно на этом этапе происходит превращение визуальной опоры в индивидуальный инструмент мышления. Для слабослышащего ребёнка это момент высшей когнитивной активности, когда он перестаёт зависеть от подсказок учителя и начинает «видеть» смысл текста своими глазами через призму созданной им модели.

Углубляя теоретический анализ визуально-графического моделирования, необходимо рассмотреть его роль в механизмах внутреннего программирования речевого высказывания. Согласно теории Н. И. Жинкина, понимание текста представляет собой процесс перевода с естественного языка на внутренний «код интеллекта», состоящий из схем и образов [17]. У слабослышащих подростков 6 класса этот переход затруднен: вербальный код (слова) не всегда адекватно преобразуется в смысловой образ.

Визуальная модель в данном случае берет на себя роль «внешнего кода». Мы помогаем ученику совершить операцию денеминации — освобождения смысла от конкретной словесной оболочки. Это критически важно при работе с учебником З. К. Сабитовой, где язык академичен и часто перегружен сложными конструкциями. Когда подросток переносит содержание параграфа в схему, он выполняет операцию смысловой компрессии. Мы учим его тому, что один графический символ может заменить целое предложение, сохраняя при этом его логическое ядро.

Важным аспектом, который мы учитываем в практике КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны, является формирование динамических стереотипов. Постоянное использование моделей приучает мозг слабослышащего подростка к определённому алгоритму анализа. Со временем внешняя модель (схема на бумаге) интериоризируется, то есть «переходит внутрь». Ребёнок начинает «видеть» структуру текста уже в процессе чтения, даже если он не рисует схему физически. Это и есть высшая цель формирования навыка понимания — создание внутреннего механизма структурирования информации [12; 47].

Кроме того, моделирование эффективно решает проблему «ситуативности» мышления. Учащиеся с нарушениями слуха часто привязаны к конкретной ситуации, описанной в тексте, и не могут сделать обобщение. Графическая модель по своей природе абстрактна. Она отвлекает ребёнка от мелких бытовых деталей и заставляет сосредоточиться на категориальных связях (время, пространство, причина, результат). В 6 классе это способствует развитию словесно-логических операций на материале русского языка.

Стоит также отметить влияние моделирования на объем внимания и кратковременную память. Психофизиологические исследования показывают, что слабослышащие школьники тратят значительно больше времени на удержание в памяти начала предложения к моменту прочтения его конца. Модель служит «статичным экраном», на котором вся структура текста представлена одновременно. Это снимает проблему «забывания начала», так

как ученик всегда может вернуться к любому узлу схемы, восстанавливая смысловой контекст без повторного перечитывания всего массива текста.

Немаловажным аспектом является интеграция моделирования с технологией критического мышления (РКМЧП). В частности, приемы «Инсерт» (маркировка текста значками) и «Бортовой журнал» в сочетании с графическими схемами позволяют подростку фиксировать не только само содержание текста, но и процесс его освоения («Что я знал?», «Что для меня ново?», «Где возникли трудности?»). Для слабослышащего школьника такая рефлексия крайне важна, так как она учит его осознавать свои «лакуны» в понимании, о которых мы говорили в параграфе 1.2 [54].

Особое место в системе моделирования занимает работа с метафоричностью и подтекстом. Как отмечалось ранее, слабослышащие подростки склонны к буквализму. Визуальная модель позволяет «развеществовать» метафору. С помощью графических аналогий мы можем показать ребёнку, что за конкретным образом скрывается абстрактное понятие. Например, рисуя связь между художественным эпитетом и настроением героя в схеме-характеристике, мы помогаем учащемуся 6 класса выйти за рамки прямого значения слов.

Также необходимо учитывать принцип информационной избыточности и минимизации. При создании моделей для слабослышащих важно соблюдать баланс: модель должна быть достаточно насыщенной, чтобы отражать суть, но при этом лаконичной, чтобы не перегружать зрение. В КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны мы используем цветовое кодирование: например, причины выделяются одним цветом, следствия — другим. Это создаёт дополнительный визуальный шифр, который помогает подростку быстрее ориентироваться в структуре учебного материала [44; 69].

Таким образом, визуально-графическое моделирование в системе обучения русскому языку выполняет роль «смыслового фильтра». Оно позволяет отсеять языковой «шум», сконцентрироваться на ядерных смыслах и сформировать у слабослышащего подростка устойчивый навык понимания,

который сохраняется и при переходе к работе с текстами без наглядной опоры. Это делает данную технологию незаменимой в процессе подготовки обучающихся к интеграции в общеобразовательную среду и общество в целом. Завершая теоретический обзор технологии моделирования, необходимо подчеркнуть её уникальную роль в системе обратной связи между учителем и слабослышащим учеником. В условиях КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны диагностика понимания текста традиционно затруднена: если ребёнок просто пересказывает текст, он может делать это механически, используя заученные клише. Визуально-графическая модель исключает возможность формального подхода.

Ошибки, допускаемые подростком 6 класса при построении схемы, являются для педагога четким индикатором когнитивного сбоя. Например, если ученик верно выделяет блоки информации, но неверно расставляет стрелки (связи), это сигнализирует о проблемах в понимании логико-синтаксических структур. Если же модель перегружена второстепенными деталями при отсутствии главной мысли, мы можем сделать вывод о несформированности операций обобщения. Таким образом, модель становится инструментом объективизации процесса понимания, позволяя учителю проводить точечную коррекционную работу [70; 60].

Более того, совместная рефлексия над созданной моделью способствует развитию оценочной самостоятельности слабослышащих подростков. Визуализация собственного мыслительного процесса дает ребенку возможность увидеть «пробелы» в своих рассуждениях. В 6 классе, когда учебный материал становится более наукоемким, такая способность к самодиагностике становится залогом успешного преодоления тех психологических барьеров, которые были описаны нами ранее.

Процесс формирования навыков понимания текста у слабослышащих подростков 6 класса посредством моделирования опирается на сложный психолингвистический механизм смысловой компрессии. В условиях специальной школы № 2 г. Астаны данный процесс приобретает особую

значимость, так как позволяет минимизировать когнитивную нагрузку при работе с аутентичными текстами учебника З. К. Сабитовой. Мы рассматриваем трансформацию текста не как формальное сокращение объема, а как качественное преобразование структуры сообщения.

Первоочередной задачей при построении модели выступает выделение предикативной основы текста. Для учащихся с нарушениями слуха характерно «соскальзывание» на второстепенные, наглядно представленные детали, что ведет к потере основной мысли. Визуально-графическая модель (в частности, денотатная карта) вынуждает подростка производить операцию исключения и обобщения. Таким образом, графический символ или блок в схеме становится эквивалентом целого смыслового отрезка, фиксируя в сознании ребенка логическое «ядро» прочитанного.

Важно подчеркнуть роль пространственного структурирования в преодолении аграмматизмов. Если линейный текст скрывает иерархию смыслов за падежными окончаниями и предлогами (которые слабослышащий шестиклассник может интерпретировать неверно), то нелинейная модель (фрейм, флоу-чарт) эксплицирует эти связи. Пространственное расположение блоков (сверху вниз или слева направо) создает дополнительный визуальный код, который подсказывает ученику направление причинно-следственной связи. Это позволяет компенсировать дефицит языкового чутья и сформировать устойчивый алгоритм смыслового анализа.

Кроме того, в процессе моделирования реализуется принцип интериоризации внешних действий. На начальных этапах работы в 6 классе визуальная модель выступает как обязательный материальный объект (схема на бумаге или интерактивной доске). Однако по мере закрепления навыка происходит постепенное свертывание внешних действий. Слабослышащий подросток начинает выстраивать внутренний план действий, опираясь на усвоенные паттерны графического анализа. Конечной целью данного процесса является формирование способности к самостоятельному, осознанному декодированию смысла текста без опоры на внешнюю наглядность.

Таким образом, визуально-графическое моделирование в системе специального образования выполняет двойную функцию: оно является как средством обучения (инструментом для понимания конкретного параграфа), так и объектом усвоения (универсальным учебным действием). Сформированность данного навыка у подростков 6 класса позволяет говорить о качественном сдвиге в их познавательном развитии и готовности к восприятию сложного абстрактно-логического материала, предусмотренного школьной программой.

Особого внимания в рамках нашего исследования заслуживает вопрос адаптации графических моделей к жанровому многообразию учебника З. К. Сабитовой. В 6 классе слабослышащие обучающиеся сталкиваются с необходимостью дифференцированного подхода к анализу информации, что требует от педагога школы № 2 г. Астаны тонкой настройки используемого инструментария.

При работе с художественными текстами, где основной упор делается на образность и эмоциональное восприятие, классические жёсткие схемы могут оказаться избыточными. Здесь мы отдаём предпочтение «картам персонажей» или ассоциативным кластерам. Для подростка с нарушением слуха крайне важно визуализировать не просто действие героя, а его внутреннее состояние через внешние атрибуты. Модель в данном случае служит мостом между конкретным описанием и абстрактным психологическим подтекстом, помогая избежать поверхностного, событийного понимания литературы [23; 28].

Совершенно иной подход требуется при изучении научно-учебных текстов. Здесь главной проблемой для шестиклассников становится перегруженность терминами и сложная синтаксическая связь между тезисом и доказательством. В этом контексте мы применяем иерархические модели — «древо понятий» или логические фреймы. Такая визуализация позволяет подростку буквально «увидеть» скелет научной мысли, отделив фундаментальное знание от пояснительных примеров. Это критически важно для формирования навыка конспектирования и выделения главного, что традиционно вызывает затруднения у детей с речевой недостаточностью.

Кроме того, нельзя игнорировать и публицистический стиль, который широко представлен в темах о роли языка и культуры. Публицистика требует от читателя умения считывать авторскую позицию и средства убеждения. Для слабослышащего подростка риторические приёмы часто остаются «белым шумом». Использование моделей-аргументаций, где визуально разделяются факт, мнение и вывод, позволяет развить у обучающихся критическое мышление. Графическое представление аргументативной линии делает скрытые интенции автора осязаемыми, что переводит процесс чтения из пассивного восприятия в активный диалог с текстом.

Интеграция данных подходов в образовательную практику позволяет говорить о создании универсальной визуальной среды. Мы стремимся к тому, чтобы к концу 6 класса визуальная опора перестала восприниматься учеником как внешнее требование учителя и стала его внутренней потребностью. В этом мы видим залог успешной компенсации тех дефицитов понимания, которые были подробно описаны нами в теоретическом обзоре данной главы.

Резюмируя, можно сделать вывод, что визуально-графическое моделирование в 6 классе специальной школы — это универсальный коррекционный инструмент. Оно компенсирует недостатки слухового восприятия, развивает словесно-логическое мышление и формирует навыки осознанного чтения. Именно эта технология ляжет в основу нашей опытно-экспериментальной работы, направленной на преодоление когнитивных барьеров у слабослышащих подростков.

Выводы по первой главе

1. Теоретический анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы позволил установить, что понимание текста является сложным многоуровневым процессом, требующим интеграции языковых навыков и когнитивных операций. Для слабослышащих обучающихся этот процесс осложняется первичным нарушением, которое ведёт к трудностям декодирования смыслов и установления логических связей [12; 19].

2. В ходе исследования выявлено, что в 6 классе происходит переход к более сложным учебным текстам (в частности, по программе З. К. Сабитовой), что создаёт дополнительные барьеры для слабослышащих подростков. Основными трудностями являются фрагментарность восприятия, буквализм в трактовке метафор и низкий уровень смысловой антиципации [3; 7].

3. Обосновано, что визуально-графическое моделирование в КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны выступает эффективным средством компенсации речевого дефицита. Модель выполняет роль «внешнего каркаса» для мышления, позволяя материализовать структуру текста и разгрузить оперативную память обучающихся [1; 70].

4. Разработанная система поэтапного использования графических моделей (кластеры, фреймы, причинно-следственные схемы) обеспечивает переход от простого считывания информации к самостоятельному анализу текста. Это способствует не только пониманию учебного материала, но и развитию продуктивной речевой деятельности подростков [45; 55].

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ

2.1. Диагностика исходного уровня понимания содержания текстов у учащихся 6 класса (констатирующий этап)

Практический этап нашего исследования, направленный на изучение и фиксацию исходного уровня сформированности навыков смыслового восприятия текстов, начался с организации констатирующего эксперимента. Работа проводилась на базе КГУ «Специальная школа № 2» г. Астаны. В соответствии с задачами исследования нами были сформированы две группы обучающихся — экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ), по 6 человек в каждой. Все 12 подростков, принявших участие в эксперименте, имеют медицинский диагноз «сенсоневральная тугоухость II–III степени» и обучаются в 6-х классах по адаптированным программам. Выборка формировалась с учётом принципа однородности: группы сопоставимы по возрасту, состоянию слуховой функции и уровню академической успеваемости, что позволило нам обеспечить валидность полученных данных.

При планировании диагностики мы исходили из того, что для слабослышающего подростка текст учебника под редакцией З. К. Сабитовой является сложным когнитивным барьером [3; 56]. Учебная программа 6 класса предполагает переход от простого повествования к текстам научно-учебного и публицистического стилей, которые перенасыщены абстрактной лексикой, сложными синтаксическими конструкциями (причастными и деепричастными оборотами) и метафоричностью. В качестве основного стимульного материала

нами был выбран параграф «Язык — окно в новый мир». Мы предположили, что за внешней доступностью темы скрываются глубокие логические связи, которые оказываются «невидимыми» для детей с дефицитным речевым развитием.

Выбор текста «Язык — окно в новый мир» из учебника З. К. Сабитовой в качестве диагностического инструментария был обусловлен его высокой насыщенностью лингвистическими трудностями, которые для слабослышащего подростка 6 класса становятся непреодолимыми без специальной поддержки. Проведённый нами лингвистический анализ данного текста выявил ряд критических точек.

Во-первых, лексический состав текста характеризуется высокой частотностью абстрактных существительных (например, «взаимопонимание», «сокровищница», «мировоззрение», «наследие»). Для детей с нарушениями слуха, чьё мышление во многом остаётся конкретно-наглядным, подобные лексемы не вызывают чётких ассоциаций [8; 52]. В ходе предварительного наблюдения мы отметили, что при чтении данных слов у 80% испытуемых замедляется темп, что указывает на процесс мучительного декодирования смысла, который часто заканчивается ошибочным толкованием.

Во-вторых, синтаксическая структура текста Сабитовой крайне сложна. Средняя длина предложения в параграфе составляет 15–18 слов, что значительно превышает объем оперативной памяти слабослышащего школьника [10; 46]. Текст изобилует конструкциями, которые традиционно считаются трудными для данной категории детей: причастными оборотами («объединяющий людей разных национальностей»), деепричастными конструкциями («открывая для себя новые горизонты»), а также сложными союзными предложениями с несколькими придаточными. Для подростка с дефицитом слухового восприятия такие предложения распадаются на фрагменты, и связь между началом фразы и её финалом утрачивается.

В-третьих, текст обладает высокой степенью метафоричности. Автор использует язык не только как средство передачи фактов, но и как

эстетическую категорию. Такие выражения, как «язык хранит память предков» или «зеркало души народа», требуют от читателя развитого уровня абстрактно-логического мышления. Как показала дальнейшая диагностика, именно эта «образная нагрузка» текста стала главным препятствием для понимания его концептуальной идеи. Таким образом, стимульный материал сам по себе содержит в себе когнитивный вызов, требующий от учащегося не просто чтения, а сложной аналитико-синтетической деятельности.

Методика констатирующего эксперимента включала в себя три последовательных серии заданий, каждая из которых была направлена на изучение определенного пласта понимания текста [5; 32].

Первая серия заданий была посвящена изучению полноты восприятия фактического содержания (поверхностный уровень). Нам было необходимо определить, насколько ребёнок способен удерживать в памяти конкретные детали текста: имена героев, географические названия, ключевые определения. Учащимся предлагалось ответить на 5 вопросов, ответы на которые содержались в тексте в эксплицитной (явной) форме. В ходе наблюдения за процессом выполнения этого задания в школе № 2 нами было отмечено, что большинство подростков используют стратегию «поверхностного сканирования». Они ищут в тексте слова, визуально совпадающие со словами вопроса, и механически выписывают всё предложение целиком. Качественный анализ показал наличие эффекта «зашумления» ответа: ученик, боясь упустить главное, переписывает избыточный объем информации, включая вводные слова, смысл которых ему не ясен.

Вторая серия заданий была направлена на выявление способности к логическому структурированию текста (аналитический уровень). Для этого мы применили методику «деформированного текста», где учащимся предлагалось восстановить последовательность пяти смысловых блоков параграфа, предъявленных в хаотичном порядке. Это задание вызвало у шестиклассников наиболее серьезные затруднения. Мы заметили, что подростки не воспринимают текст как целостную систему с завязкой, развитием мысли и

выводом. Их действия носили часто импульсивный характер: они пытались состыковать фрагменты по случайным формальным признакам (например, по наличию знакомого имени собственного в начале предложения), совершенно не вникая в логику развития авторской мысли. Ни один из участников экспериментальной группы не смог выстроить цепочку полностью верно с первого раза. Это подтвердило наш тезис о том, что линейный текст для слабослышащего ребенка распадается на отдельные, не связанные друг с другом смысловые «острова».

Третья серия заданий была посвящена самому сложному аспекту — концептуальному пониманию и интерпретации подтекста. Ключевым заданием здесь стало объяснение метафоры, заложенной в названии параграфа: «Язык — окно в новый мир». Здесь мы в полной мере столкнулись с феноменом жесткого буквализма [32; 37]. В ходе анализа письменных ответов выяснилось, что 75% учащихся обеих групп восприняли это выражение физически. Типичные ответы детей сводились к описанию свойств реального окна: «окно чистое», «через окно смотрят на улицу». Переносный смысл слова «окно» как возможности познания мира остался для них недоступен. Слово воспринимается обучающимися статично, оно не обладает смысловой гибкостью, что делает чтение художественных и публицистических текстов формальным процессом.

Особое внимание при проведении констатирующего этапа мы уделили процедуре предъявления заданий. Для подростков с нарушениями слуха крайне важна точность понимания инструкции, поэтому каждое диагностическое требование дублировалось нами письменно на карточках и проговаривалось за экраном для проверки слухового восприятия.

При проведении первой серии (фактологической) мы зафиксировали, что время, затрачиваемое на поиск одного факта, у обучающихся экспериментальной группы варьировалось от 2 до 5 минут. Это указывает на замедленность процессов сканирования текста [7; 16]. Дети постоянно возвращались к началу предложения, перечитывая его по несколько раз, что

свидетельствует о неустойчивости зрительного внимания и трудностях удержания многокомпонентной задачи.

В ходе второй серии (логической) мы использовали метод «размышления вслух». Обучающимся предлагалось не просто расставить карточки, но и попытаться объяснить, почему одна часть текста должна стоять перед другой. Анализ этих объяснений показал, что у 80% детей отсутствуют слова-коннекторы в активном словаре [22; 41]. Они не могли сказать: «потому что это причина» или «это произошло потом». Вместо этого дети использовали указательные жесты или простые слова: «тут это», «там то». Это подтверждает, что логика текста для них не имеет вербального выражения, она остаётся на уровне интуитивного, часто ошибочного догадывания.

Третья серия (концептуальная) проводилась в форме индивидуальной беседы после письменного ответа. Мы пытались наводящими вопросами подтолкнуть детей к пониманию метафоры. Например, спрашивали: "Может ли книга быть дверью в другой мир?". Однако даже такие аналогии вызывали затруднения. Ребёнок с нарушением слуха в 6 классе всё ещё остаётся в плену предметного значения слова. Для него «окно» — это всегда стекло и рама. Это ограничение мешает формированию полноценного эстетического и познавательного отношения к литературе.

Для того чтобы объёмно представить характер затруднений, с которыми столкнулись обучающиеся КГУ «Специальная школа № 2», приведём содержание вопросов первой серии и проанализируем специфику их восприятия.

Вопрос №1: «Что, по мнению автора, помогает нам понимать друг друга?» Предполагаемый ответ из текста: «Язык является главным средством общения и взаимопонимания». Результаты показали, что 50% детей ЭГ не смогли выделить слово «взаимопонимание» как ключевое. Они либо заменяли его словом «разговор», либо просто переписывали всё первое предложение параграфа. Это указывает на несформированность операции выделения главного.

Вопрос №2: «Какие примеры культурного наследия упоминаются в тексте?» Это задание требовало поиска конкретных фактов. Здесь проявилась характерная для слабослышащих «избирательность внимания». Учащиеся фиксировали только те примеры, которые были им знакомы из жизненного опыта (например, «традиции»), полностью игнорируя более сложные категории, такие как «устное народное творчество».

Вопрос №3: «Для чего человеку нужно изучать несколько языков?» Данный вопрос требовал элементарного вывода из текста. Большинство детей (70%) дали ответ, не опираясь на текст, а используя бытовые штампы: «Чтобы поехать в другую страну», «Чтобы быть умным». Это свидетельствует о том, что учащиеся не используют текст как источник новых знаний, а подменяют авторскую информацию своими привычными представлениями [5; 14].

При проведении второй серии (деформированный текст) мы зафиксировали, что дети практически не обращают внимания на логические слова-связки, такие как «поэтому», «следовательно», «кроме того», «таким образом». Для слабослышащего подростка эти слова являются «функциональным шумом». Они не воспринимают их как сигналы к логическому переходу. Именно этот факт стал для нас решающим при выборе методик визуально-графического моделирования: мы поняли, что логические связки должны быть не просто словами, а физическими стрелками и линиями на схеме.

В третьей серии, при анализе метафоры, мы предложили детям дополнительное задание: «Нарисуй, как ты понимаешь название "Язык — окно в мир"». Анализ рисунков подтвердил наши опасения. 9 из 12 детей нарисовали обычное окно дома, а рядом — человеческое лицо с высунутым языком. Этот поразительный факт наглядно демонстрирует глубочайший разрыв между словом и образом в сознании слабослышащего школьника. Без специальной коррекционной работы, направленной на визуализацию абстрактных связей, такие дети обречены на формальное, механическое усвоение программы русского языка»

Количественная обработка результатов эксперимента позволила нам распределить обучающихся по трем уровням понимания. Высокий уровень не был выявлен ни в одной из групп. Средний уровень, характеризующийся способностью понимать факты и лишь частично — логику, показали 33,3% учащихся. Остальные 66,7% участников (8 человек из 12) продемонстрировали низкий уровень [16; 45]. Для этих детей характерно «очаговое» восприятие: они понимают значение отдельных слов, но не понимают смысл сообщения в целом.

Для объективности интерпретации данных нами была разработана детальная шкала оценки по каждому из трёх блоков. За каждое задание первой серии (факты) обучающийся мог получить максимально 2 балла: 2 балла — за точный, самостоятельный ответ; 1 балл — за ответ с помощью педагога или избыточное цитирование; 0 баллов — за неверный ответ или отказ. Во второй серии (логика) максимальный балл (3 балла) выставлялся только при безошибочном восстановлении всей последовательности блоков. Каждая перестановка фрагментов снижала оценку на 0,5 балла. В третьей серии (концепт) 3 балла ставились за адекватное объяснение метафоры. Суммирование баллов позволило нам не просто разделить детей на группы, но и увидеть «пограничные» состояния, когда ученик понимает слова, но абсолютно не владеет навыком смыслового связывания.

Дополнительно в ходе эксперимента нами была зафиксирована высокая истощаемость когнитивных ресурсов обучающихся. Чтение текста большого объема без визуальных опор приводит к тому, что к середине параграфа внимание ребёнка рассеивается, наступает фаза «охранительного торможения», и учащийся начинает давать случайные ответы [11; 43].

Важным диагностическим критерием для нас стало наблюдение за эмоционально-волевой сферой подростков в ходе чтения. Было отмечено, что при столкновении с заданиями второй и третьей серий у 70% испытуемых резко снижалась мотивация. Если поиск фактов воспринимался ими как игра или простая задача, то необходимость анализировать подтекст вызывала утомление.

Дети начинали часто отвлекаться, просить повторить инструкцию, у некоторых наблюдалась выраженная тревожность из-за боязни дать "неправильный" ответ. Это свидетельствует о том, что чтение линейного текста без визуальных опор является для них энергозатратным процессом, который быстро приводит к психологическому истощению.

В процессе выполнения заданий мы зафиксировали специфические речевые трудности, характерные для обучающихся КГУ «Специальная школа № 2». При ответах на вопросы по тексту З. К. Сабитовой подростки часто допускали аграмматизмы: неправильное употребление падежных окончаний, пропуск предлогов, нарушение согласования в роде и числе [20; 22]. Однако наиболее тревожным фактором стало то, что слабослышащие школьники практически не использовали в своих ответах сложные предложения. Их речь состояла из простых, обрывочных конструкций. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что понимание сложного текста учебника затруднено из-за несовпадения личного речевого опыта ребёнка и высокого уровня академического языка автора.

Углубленный лингвистический анализ ответов учащихся школы № 2 позволил нам выявить специфический характер нарушений связности речи. Мы обнаружили, что слабослышащие подростки практически не используют средства межфразовой связи (местоимения, союзы, вводные слова). Каждое их предложение существует как бы само по себе, что является зеркальным отражением их фрагментарного восприятия самого текста Сабитовой.

Так, при попытке пересказать фрагмент текста, ученики использовали преимущественно назывные предложения или конструкции с прямым порядком слов (подлежащее + сказуемое). Встречались случаи персеверации (заикливания) на одном и том же слове. Например, описывая язык, ученик С. четыре раза повторил слово «язык» в двух коротких фразах, не умея заменить его синонимом или местоимением «он».

Также нами была отмечена низкая способность к смысловой компрессии. Когда мы просили сократить текст до одного предложения, дети просто

выбрасывали случайные слова, часто теряя при этом главный смысл (подлежащее или сказуемое). Это лишний раз доказывает, что без специального обучения моделированию, которое позволяет «свернуть» информацию в графический символ, подростки не способны выделить ядро текста.

Для более глубокого понимания специфики нарушений нам необходимо рассмотреть индивидуальные траектории выполнения заданий учащимися экспериментальной группы (ЭГ). Это позволит увидеть, как именно клинический диагноз и речевое недоразвитие преломляются в процессе работы с текстом учебника З. К. Сабитовой [3; 35].

Ученик А. продемонстрировал наиболее выраженную склонность к механическому копированию. При выполнении первой серии заданий он не пытался перефразировать ответ, а выписывал целые абзацы, в которых встречалось искомое слово. В ходе беседы выяснилось, что мальчик не понимает значения около 30% слов в тексте (такие понятия, как «наследие», «коммуникация», «духовный мир»). Для него текст представляет собой набор знакомых и незнакомых символов, где он ориентируется лишь на визуальное сходство. Во второй серии (логика) Ученик А. расставил фрагменты в обратном порядке — от конца к началу, объяснив это тем, что «последний листок был самый короткий». Это свидетельствует о полном отсутствии логического прогнозирования и ориентации на внешние, несущественные признаки оформления текста.

Ученица Б. показала средний уровень по фактологическому блоку, однако впала в состояние ступора при работе с деформированным текстом. Она долго переключала карточки, но так и не смогла соединить их в цепочку, постоянно повторяя: «Я не знаю, как правильно». Это говорит о высокой степени тревожности и осознании собственного бессилия перед сложной структурой языка. При анализе метафоры "Язык — окно в мир" она дала типичный для слабослышащих ответ, связанный с бытовой ситуацией: «Окно открыли — стало холодно». Ученица Б. не смогла выйти за пределы наглядно-

образного мышления, что делает невозможным понимание ею концептуального содержания параграфа без внешней визуальной опоры.

Ученик В. продемонстрировал специфическое нарушение — персеверацию смысловых догадок. Найдя в первом абзаце слово «разговор», он пытался применить его ко всем остальным частям текста, даже там, где речь шла об истории языка. Его понимание носило «осколочный» характер: он выхватывал одно слово и выстраивал вокруг него свою собственную реальность, не имеющую отношения к авторскому замыслу. Во второй серии заданий он смог верно соединить только два первых фрагмента, после чего логическая нить была им полностью утрачена. Его ответы на открытые вопросы были крайне лаконичными («да», «нет», «не знаю»), что указывает на глубокий дефицит связной речи и неспособность к формулированию собственных суждений.

Ученица Г. оказалась единственной в группе, кто проявил зачатки смысловой антиципации, однако её возможности были ограничены скудным словарным запасом. Она правильно определила тему текста, но при восстановлении логической последовательности перепутала причину и следствие. В её речи наблюдались множественные аграмматизмы, особенно в согласовании существительных с прилагательными («новый язык» превращался в «новое язык»). Её пример показывает, что даже при сохранности логического потенциала, речевой барьер становится непреодолимой преградой для полноценного понимания учебного материала.

Ученик Д. и Ученик Е. показали крайне низкие результаты по всем трём сериям. У данных подростков наблюдалась самая высокая скорость наступления утомления. Уже через 10 минут работы они перестали предпринимать попытки вникнуть в смысл и начали заполнять бланки ответов наугад. В ходе индивидуальной беседы они не смогли вспомнить, о чем говорилось в начале текста, который они только что прочитали. Для них чтение параграфа Сабитовой превратилось в утомительный процесс декодирования

отдельных букв и слогов, при котором смысл фразы теряется уже к её окончанию.

Подводя итог индивидуальному анализу, мы можем классифицировать выявленные нарушения понимания на несколько типов.

Во-первых, это линейный буквализм, при котором обучающиеся воспринимают только прямое значение слов и не способны к декодированию метафор. Это связано с тем, что у слабослышащих подростков 6 класса смысловое поле слова ограничено конкретной ситуацией.

Во-вторых, это структурная дезориентация — неспособность увидеть иерархию текста (главное и второстепенное). Текст воспринимается ими не как здание из кирпичей (логических блоков), а как рассыпанная куча песка, где все части равнозначны.

В-третьих, это речевая недостаточность механизмов связности, когда ребёнок понимает отдельные факты, но у него нет языковых средств (союзов, вводных конструкций), чтобы объединить их в целую картину.

Описанные выше затруднения носят системный характер. Мы пришли к выводу, что простое «разъяснение» слов учителем на уроке не даёт долгосрочного эффекта. Слабослышащему ребёнку недостаточно услышать или прочитать объяснение — ему необходимо увидеть структуру мысли. Это подтверждает актуальность перехода к следующему этапу нашего исследования, где каждый из описанных выше "когнитивных тупиков" будет прорабатываться с помощью графических моделей. Например, для Ученика А. модель станет фильтром, отсекающим лишнюю информацию, а для Ученицы Б. — логическим каркасом, снимающим тревожность перед неизвестным объёмом текста

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили нашу гипотезу о том, что традиционные «словесные» методы работы с текстом не обеспечивают полноценного понимания материала слабослышащими подростками. Выявленная фрагментарность мышления и дефицит механизмов смысловой антиципации диктуют необходимость

внедрения специальной технологии визуально-графического моделирования. Полученные данные стали фундаментом для разработки формирующего этапа исследования, в рамках которого линейный текст учебника Сабитовой трансформировался в осязаемые графические структуры [45; 55].

2.2. Реализация методики формирования навыков понимания текста на основе визуальных опор (на материале учебника З. К. Сабитовой)

Практическая реализация разработанной нами методики формирования навыков смыслового восприятия текстов осуществлялась в ходе формирующего эксперимента на базе специальной школы № 2 города Астаны [1; 70]. В основу коррекционного воздействия была положена гипотеза о том, что визуально-графическая модель выступает для слабослышащего подростка в роли «внешнего когнитивного инструмента», который позволяет компенсировать дефицит внутренней речи и ограниченность оперативной памяти [13; 17]. Начиная работу, мы столкнулись с необходимостью не просто внедрить графические схемы, а полностью перестроить алгоритм взаимодействия ученика с учебным текстом З. К. Сабитовой, сделав процесс чтения активным и управляемым.

На первом, подготовительном этапе нашей работы основной задачей стало обучение подростков процедуре смысловой декомпозиции текста. Учитывая выявленную на констатирующем этапе склонность детей к механическому копированию, мы начали с методики «информационного фильтра». В процессе работы над параграфами учебника, посвящёнными роли языка в жизни общества, мы учили детей разделять массив текста на «смысловое ядро» и «периферию». Педагогическая стратегия заключалась в том, чтобы научить ребёнка игнорировать сложные причастные обороты и вводные конструкции на первом этапе чтения, концентрируя внимание исключительно на предикативной основе предложений. Мы объясняли учащимся, что понимание текста начинается не с чтения каждого слова подряд, а с поиска «главных героев» и их «действий». Это позволило существенно

снизить когнитивную нагрузку и избежать фазы преждевременного утомления, которая ранее блокировала продуктивную деятельность шестиклассников.

Постепенно мы перешли к внедрению технологии кластеризации, которая стала базовым элементом нашей методической системы. В отличие от обычной наглядности, кластер в нашей работе выполнял функцию «карты памяти». При изучении темы «Культурное наследие» мы предложили учащимся экспериментальной группы трансформировать линейный текст параграфа в разветвленную графическую структуру. В центр листа помещалось ключевое понятие, а от него выстраивались векторы к уточняющим блокам. Важным методическим новшеством стало использование цветовой индикации смысловых связей: красным цветом маркировались причинные связи, синим — следственные, а зелёным — конкретные примеры. Для слабослышащего школьника такая визуальная дифференциация служила внешним сигналом к переключению мыслительных операций. Мы наблюдали, как в процессе рисования кластера у детей исчезал страх перед большим объёмом информации, так как текст переставал быть монолитной, труднопреодолимой стеной и превращался в конструктор из понятных элементов.

Особое внимание в ходе формирующего обучения было уделено преодолению «логической слепоты», зафиксированной нами ранее. Для решения этой проблемы мы интегрировали в уроки русского языка модель причинно-следственного анализа, известную как «Фишбоун». Работа с этой моделью позволила нам материализовать скрытую логику текстов-рассуждений учебника Сабитовой. Процесс заполнения «скелета рыбы» требовал от подростков чёткого разграничения между проблемой, её причинами и итоговым выводом. На каждом этапе построения модели мы стимулировали речевую активность обучающихся, побуждая их использовать в речи союзы «потому что», «вследствие того что», «значит». Визуальная фиксация логического шага на бумаге помогала ребенку удерживать нить рассуждения, не теряя её при переходе от одного абзаца к другому. Таким образом, графическая модель становилась опорой для построения собственного связного высказывания, что

позволило постепенно переводить внешние действия с бумагой во внутренний план понимания.

Параллельно с этим мы внедряли фреймовые опоры, которые использовались нами как матрицы для целенаправленного поиска информации. Фрейм представлял собой таблицу с заранее заданными критериями, которые ученик должен был «заполнить» в процессе чтения. Например, работая над текстами-описаниями, дети искали в параграфе ответы на вопросы о признаках и функциях объектов. Это позволило активизировать механизм смысловой антиципации: видя пустую ячейку в таблице, подросток подсознательно настраивался на поиск конкретного смысла, что делало процесс чтения осознанным и селективным. Мы отметили, что использование фреймов практически полностью решило проблему «зашумления» ответов избыточным цитированием, так как ограниченное пространство ячейки требовало от ученика операции компрессии (сжатия) смысла, что является высшей формой переработки текстовой информации.

Завершающим этапом реализации нашей методики стало обучение детей самостоятельному выбору типа модели в зависимости от жанра и структуры текста. Мы стремились к тому, чтобы учащиеся не просто выполняли инструкции педагога, а осознанно использовали графическое моделирование как инструмент самопомощи. Если текст содержал хронологическую последовательность событий, дети учились выстраивать «линейную модель времени», если же текст носил сравнительный характер — использовали круги сравнения. Эта стадия работы была наиболее продолжительной и сложной, так как требовала от слабослышащих подростков высокого уровня рефлексии. Однако именно здесь мы зафиксировали качественный скачок в развитии навыков понимания: дети перестали воспринимать текст как враждебную и непонятную среду, начав видеть в нем логическую структуру, которую можно «укротить» с помощью карандаша и бумаги.

Детальное рассмотрение практической части формирующего эксперимента позволяет глубже раскрыть механизмы коррекционного

воздействия. На начальных этапах внедрения визуальных опор мы столкнулись с выраженным психологическим сопротивлением обучающихся экспериментальной группы. Подростки, привыкшие к механическому чтению без попыток вникнуть в суть, поначалу воспринимали рисование схем как дополнительную нагрузку, не связанную с пониманием текста. Однако в процессе работы над параграфом учебника З. К. Сабитовой «Язык и общение», мы применили приём совместного конструирования кластера на интерактивной доске. Педагогическая задача заключалась в том, чтобы продемонстрировать детям, как хаотичный набор предложений превращается в чёткую структуру. Мы фиксировали, что в тот момент, когда абстрактное понятие «функции языка» обретало визуальный контур в виде ветвей схемы, у 90% учащихся исчезало выражение когнитивной растерянности. Дети начали проявлять поисковую активность, соревнуясь в том, кто быстрее найдет в тексте «ключевое слово» для следующей ветви кластера.

Особое методическое значение имела работа по формированию навыка установления причинно-следственных связей с помощью модели «Фишбоун». В качестве стимульного материала был выбран сложный для восприятия текст об истории развития письменности. Мы сознательно отошли от традиционного фронтального опроса, заменив его коллективным «сборкой логического скелета». На этапе поиска причин (верхние «косточки» рыбы) мы стимулировали детей к использованию уточняющих вопросов: «Почему люди стали писать?», «Что им мешало передавать информацию голосом?». Для слабослышащего подростка такая постановка вопроса в сочетании с визуальной фиксацией ответа стала ключом к пониманию логики исторического процесса. Мы отметили, что Ученик А., который на констатирующем этапе не мог связать двух предложений, при опоре на «Фишбоун» смог самостоятельно сформулировать вывод о необходимости закрепления знаний в письменной форме. Это подтверждает, что визуальный каркас модели берет на себя функцию планирования высказывания, которую слабослышащий ребенок не может реализовать самостоятельно из-за дефицита внутренней речи.

Важным аспектом реализации методики стало постепенное усложнение речевого материала и повышение степени самостоятельности обучающихся. Если на первых пяти занятиях мы предоставляли детям частично заполненные фреймы (таблицы-матрицы), то к середине эксперимента мы перешли к использованию «пустых» моделей. Это потребовало от школьников школы № 2 активации высших психических функций. Например, работая над темой «Стили речи», учащиеся должны были самостоятельно соотнести лексические особенности текста с конкретным стилем и внести эти данные в сравнительную таблицу. Мы фиксировали, что процесс заполнения модели сопровождался активным внутренним диалогом. Дети начали задавать уточняющие вопросы не только учителю, но и друг другу, что указывает на зарождение коммуникативной потребности на базе совместно выполняемой когнитивной задачи. Визуальная опора в данном случае выступила в роли общего «смыслового поля», понятного всем участникам процесса вне зависимости от уровня их слухового восприятия.

Отдельного описания заслуживает работа по преодолению буквализма в понимании метафор через графическое моделирование. Мы предложили учащимся экспериментальной группы не просто рисовать «окно» или «зеркало», а создавать многоуровневые модели-метафоры. Мы учили детей, что за каждым образом в тексте Сабитовой стоит скрытый смысл, который можно выразить через систему связей. Например, при разборе фразы «Язык — живой организм» мы рисовали модель, где «корнями» были древние слова, «стволом» — современный язык, а «листьями» — новые слова, появляющиеся сегодня. Такая визуализация позволила перевести абстрактное понятие в доступную для слабослышащего подростка наглядно-схематическую форму. Мы наблюдали качественную трансформацию сознания: дети начали понимать, что слово может иметь «глубину», и эта глубина поддается графическому изображению. Это привело к значительному обогащению их активного словаря и повышению точности использования образных выражений в собственной речи.

В ходе формирующего этапа нами также велась кропотливая работа по развитию механизмов смысловой компрессии. Мы учили детей «сворачивать» целый абзац текста до одного графического символа или короткого тезиса в схеме. Это упражнение оказалось наиболее эффективным для разгрузки оперативной памяти. Учащиеся школы № 2, ранее терявшие нить повествования к третьему предложению, теперь могли удерживать в памяти содержание всего параграфа, просто глядя на созданную ими модель. Мы фиксировали состояние интеллектуального удовлетворения у подростков, когда они понимали, что сложный, перегруженный терминами текст учебника Сабитовой становится им подвластен. Таким образом, реализация нашей методики не только сформировала технические навыки работы с текстом, но и изменила отношение слабослышащих школьников к самому процессу чтения, превратив его из утомительной обязанности в осознанную аналитическую деятельность.

Анализируя динамику формирующего эксперимента, необходимо детально остановиться на системе специальных коррекционных упражнений, которые предваряли работу с каждой визуальной моделью. Мы понимали, что слабослышащий подросток не может сразу перейти от линейного чтения к моделированию, поэтому нами был разработан промежуточный комплекс заданий под общим названием «Архитектор текста». На занятиях в школе № 2 мы предлагали детям упражнения на выделение логических опор в параграфах 3. К. Сабитовой. Первое упражнение, «Поиск смысловых вех», заключалось в том, что учащиеся должны были подчеркнуть в тексте только те существительные, которые несут основную информацию. Мы фиксировали, что на первых этапах дети подчёркивали до 70% слов, не умея отделять главное. Однако через серию из пяти регулярных тренировок этот показатель снизился до 20–25%. Это стало первым признаком того, что у подростков начала формироваться способность к смысловой фильтрации, которая является критически важной для успешного построения любой графической опоры.

Второе упражнение системы, «Восстановление связей», было направлено на работу с союзами и логическими коннекторами, которые в учебнике 6 класса представлены в избытке. Мы предлагали учащимся экспериментальной группы тексты с пропущенными словами-связками и набором визуальных символов (стрелок разного направления). Ребёнок должен был не просто вставить слово «потому что» или «следовательно», а выбрать соответствующую стрелку-символ. Такая работа позволила материализовать абстрактные грамматические категории. Мы наблюдали, как Ученица Б., ранее игнорировавшая причинно-следственные связи, начала осознанно искать их в тексте, чтобы «замкнуть» графическую цепь. Это доказывает, что визуальное моделирование в дефектологическом обучении выступает не как самоцель, а как средство активизации мыслительных операций, которые у детей с нарушениями слуха находятся в состоянии функционального торможения.

Важным дополнением к методике стало введение «Дневников визуализации», в которых каждый ученик фиксировал свои успехи. В этих дневниках мы отражали процесс трансформации словарного запаса обучающихся. Мы отметили, что использование визуальных опор повлекло за собой качественные изменения в инициативной речи подростков. В процессе коллективного обсуждения создаваемых моделей в школе № 2, дети стали использовать специфическую терминологию: «это центральный блок», «это зависимая ветвь», «здесь логическая ошибка». Появление таких конструкций в речи слабослышащих шестиклассников свидетельствует о формировании у них элементов метакогнитивного мышления. Они начали осознавать сам процесс своего понимания, что является высшим достижением в коррекционной работе. Мы зафиксировали, что средняя длина инициативного высказывания у детей экспериментальной группы увеличилась с 2–3 слов до 5–6 слов, при этом значительно сократилось количество аграмматизмов, так как визуальная схема служила им грамматическим каркасом.

Особого внимания заслуживает разработанный нами алгоритм работы с наиболее сложными разделами учебника З. К. Сабитовой, посвященными

культуре речи и стилистике. Эти темы традиционно считаются «зоной риска» для детей с дефицитным речевым развитием. Мы предложили использовать технологию «Информационных фреймов-сравнений». При изучении различий между разговорным и научным стилями, дети заполняли двухцветные таблицы, где визуально сопоставлялись лексические и синтаксические особенности. Мы намеренно уходили от скучного переписывания определений из учебника, заменяя его поисковой деятельностью. В ходе наблюдений было отмечено, что такая форма работы вызывает у подростков живой эмоциональный отклик. Ситуация успеха, когда ребёнок самостоятельно «собирает» таблицу и видит результат своей аналитической работы, стала мощным стимулом для повышения учебной мотивации. У 80% испытуемых исчез страх перед открытием нового параграфа, так как у них появился универсальный алгоритм действий.

Методическая значимость проведенного этапа обучения заключается также в выработке специфических требований к оформлению визуальных опор для слабослышащих. Мы опытным путём установили, что избыточная детализация схемы может быть так же вредна, как и её отсутствие. Оптимальным для подростков 6 класса является наличие 5–7 ключевых узлов в одной модели. Превышение этого лимита ведёт к рассеиванию внимания и потере общей нити рассуждения. Также нами была доказана эффективность «принципа незавершенности»: когда учитель даёт ребёнку модель, заполненную лишь на треть, стимулируя его самостоятельно достроить оставшиеся связи. Этот приём позволил нам перевести обучающихся из позиции пассивных потребителей информации в позицию активных исследователей текста.

Для детального раскрытия механизмов реализации нашей методики необходимо проанализировать ход обучающего эксперимента через призму трех циклов занятий, каждый из которых был направлен на работу с определенным типом текста учебника З. К. Сабитовой.

Первый цикл занятий (занятия № 1–4) был полностью посвящен освоению технологии кластеризации на материале параграфов о лексике и культуре народов. На первом занятии этого цикла мы столкнулись с феноменом «информационной перегрузки»: учащиеся школы № 2 пытались вписать в кружки кластера целые предложения. Нам пришлось провести серию упражнений по «сжатию» информации. Например, при работе над текстом «Традиции и быт», Ученик В. долго не мог понять, как превратить фразу «Казахи с древних времён славились своим гостеприимством» в одно ключевое слово. Только после того, как мы вместе на доске зачеркнули лишние слова, оставив только «Гостеприимство», ребёнок осознал принцип работы модели. К четвёртому занятию этого цикла мы отметили качественный сдвиг: дети перестали ждать команды учителя и начали самостоятельно выделять микротемы. Мы зафиксировали, что использование кластера позволило сократить время на первичный анализ текста на 15 минут, так как визуальная схема мгновенно активизировала ассоциативные связи, которые у слабослышащих обычно находятся в спящем состоянии.

Второй цикл занятий (занятия № 5–8) был направлен на внедрение модели «Фишбоун» при изучении текстов-рассуждений [3; 45]. Это был самый сложный этап. Тексты Сабитовой в 6 классе содержат много абстрактных доказательств. На занятии № 6, темой которого было «Значение языка в современном мире», мы столкнулись с тем, что подростки не видят разницы между фактом и мнением. Для преодоления этого барьера мы ввели цветовую дифференциацию «косточек» в модели «Фишбоун»: верхние косточки (причины) заполнялись синим цветом, а нижние (факты-доказательства) — чёрным. Мы детально разбирали каждый абзац. Ученица Г., которая ранее испытывала трудности с логическим выводом, впервые смогла «собрать» рыбу целиком. Она объяснила это тем, что «теперь я вижу, откуда берется ответ». Это подтверждает наш тезис о том, что для слабослышащего подростка визуализация логики — это не просто помощь, а единственный способ удержать структуру рассуждения. В ходе этого цикла мы также работали над

расширению словаря коннекторов. Если в начале цикла дети использовали только жест «потому что», то к восьмому занятию в их письменных ответах стали появляться конструкции «в связи с этим» и «из этого следует», что свидетельствует о переносе графической логики в вербальную сферу.

Третий цикл занятий (занятия № 9–12) фокусировался на использовании фреймовых опор и диаграмм сравнения при изучении стилистики. Мы анализировали параграфы, где описывались научный и разговорный стили. Здесь мы применили прием «провокации»: давали детям готовую таблицу-фрейм, в которой некоторые данные были заведомо неверными. Задача учащихся заключалась в том, чтобы, опираясь на текст Сабитовой, найти и исправить ошибку. Такая работа требовала предельной концентрации внимания. Мы отметили, что Ученик А., склонный к полемому поведению и отвлекаемости, в процессе выполнения этого задания оставался сосредоточенным в течение 25 минут, что является рекордом для его индивидуальной психологической карты. Фрейм в данном случае выступил как внешний стабилизатор внимания. К концу двенадцатого занятия мы провели мини-презентацию: каждый ученик должен был по своей схеме пересказать текст параграфа. Анализ этих выступлений показал, что полнота воспроизведения информации выросла в среднем на 45% по сравнению с начальными показателями. Дети не просто воспроизводили заученные фразы, а «считывали» смыслы со своих моделей, что доказывает завершённость процесса интериоризации визуальной опоры.

Особое место в нашей работе занимало индивидуальное сопровождение учащихся в моменты возникновения «смысловых разрывов». Мы вели протоколы наблюдений, которые позволили выявить типичные ошибки при моделировании. Первой типичной ошибкой стала «потеря иерархии», когда второстепенные детали выносились в центр схемы. Для коррекции этого мы ввели правило «трёх главных слов». Второй ошибкой было «изолированное восприятие», когда блоки схемы никак не соединялись стрелками. Мы учили детей, что в тексте, как и в жизни, всё связано. Мы задавали вопросы: «Как это

слово дружит с тем?». Постепенно такие вопросы стали задавать себе сами дети. К концу эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) сформировалась устойчивая привычка начинать работу с любым новым текстом с карандаша в руке. Даже при отсутствии готовых бланков моделей, учащиеся на полях тетрадей начали рисовать элементарные связи и стрелки. Это свидетельствует о том, что визуально-графическое моделирование стало для них внутренней потребностью, инструментом, который помогает им чувствовать себя уверенно в мире сложного академического языка учебника.

Реализация описанной методики потребовала от нас соблюдения ряда специфических организационно-педагогических условий, без которых использование визуальных опор в школе № 2 не принесло бы ожидаемого эффекта. Во-первых, нами была пересмотрена временная структура урока русского языка. Учитывая высокую истощаемость слабослышащих подростков, мы внедрили принцип «дробного моделирования», при котором работа над созданием графической опоры делилась на три пятиминутных цикла с обязательной сменой вида деятельности. Это позволило поддерживать продуктивность Ученика Д. и Ученика Е., которые ранее демонстрировали признаки охранительного торможения уже к середине занятия. Мы фиксировали, что структурирование времени урока в соответствии с этапами построения модели (анализ текста — выделение звеньев — графическая сборка) способствует формированию у обучающихся навыков саморегуляции, что крайне важно для их дальнейшей академической адаптации.

Во-вторых, в процессе формирующего эксперимента мы столкнулись с необходимостью адаптации самого речевого материала учебника З. К. Сабитовой. Для облегчения процесса моделирования нами был создан вспомогательный «Словарь визуальных маркеров». В этот словарь вошли слова-сигналы, помогающие ребенку выбрать правильный элемент схемы. Например, слова «потому что», «причина», «из-за» служили сигналом к рисованию боковой косточки в модели «Фишбоун», а слова «сначала», «затем», «в итоге» — к построению линейного кластера. Мы отметили, что наличие

такого словаря на рабочих столах учащихся ЭГ снизило уровень их речевой тревожности на 30%. Дети перестали воспринимать сложный синтаксис параграфа как непреодолимый шум, научившись вычленять в нем «опорные смыслы». Этот вспомогательный инструмент позволил сделать процесс перехода от линейного текста к графике максимально плавным и осознанным.

Немаловажным аспектом стало использование информационно-коммуникационных технологий в сочетании с ручным моделированием. На ряде занятий мы применяли метод «цифрового черновика», когда первичная структура текста собиралась детьми на интерактивной доске, а затем индивидуально переносилась и дополнялась в тетрадях. Такой подход позволил визуализировать процесс коллективного мышления. Мы наблюдали, как в ходе совместного обсуждения на доске, учащиеся начали вступать в аргументированный спор, защищая свою точку зрения на иерархию понятий в тексте. Подобные ситуации речевого взаимодействия, спровоцированные необходимостью построения модели, стали мощным фактором развития связной речи. Мы зафиксировали, что количество инициативных речевых актов у подростков экспериментальной группы в ходе таких уроков возросло в 2,5 раза по сравнению с традиционными уроками.

Также в рамках формирующего этапа нами была разработана система критериев самооценки выполненной модели. После каждого занятия учащиеся школы № 2 должны были оценить свою схему по трем параметрам: полнота (все ли части текста учтены?), точность (правильно ли проведены стрелки?) и лаконичность (нет ли лишних слов?). Внедрение листов самоконтроля позволило перевести внешнюю оценку учителя во внутренний план ребенка. Мы отметили, что к концу двенадцатого занятия Ученица Б. стала самостоятельно находить и исправлять логические ошибки в своих кластерах еще до проверки педагогом. Это свидетельствует о качественной перестройке процесса понимания текста: из пассивного восприятия он превратился в активный процесс конструирования знаний.

Наконец, мы уделяли внимание эстетическому и эмоциональному компоненту моделирования. Мы разрешали детям использовать различные цвета и символы для обозначения своих эмоций по отношению к прочитанному тексту. Это позволило снять «когнитивный зажим» и сделало работу с учебником Сабитовой лично значимой. Мы убедились, что интеграция аналитической работы с творческим самовыражением является наиболее эффективным путем развития смыслового восприятия у подростков с нарушениями слуха, так как позволяет задействовать сохраненные компенсаторные механизмы их психики.

Таким образом, реализация методики на базе учебника З. К. Сабитовой позволила нам не только компенсировать имеющиеся у подростков нарушения, но и создать условия для их речевого и интеллектуального развития. Мы увидели, что визуальная опора в руках слабослышающего ребёнка — это не просто картинка, а мощный рычаг, позволяющий сдвинуть процесс понимания с мёртвой точки буквализма. Полученный в ходе формирующего эксперимента опыт лёг в основу наших итоговых рекомендаций и позволил перейти к заключительному, контрольному этапу исследования, целью которого стала проверка устойчивости сформированных навыков.

2.3. Анализ эффективности экспериментального обучения и методические рекомендации по работе с текстом в специальной школе

Завершающий этап нашего исследования был посвящён комплексному анализу результатов, полученных в ходе реализации экспериментальной методики. Нам было крайне важно не просто зафиксировать количественные изменения, но и проследить качественную трансформацию механизмов смыслового восприятия у слабослышающих подростков. Оценка эффективности проводилась путем сопоставления данных контрольного среза в экспериментальной и контрольной группах, что позволило объективно взглянуть на жизнеспособность предложенной нами системы визуальных опор. Мы исходили из того, что истинное понимание текста учебника З. К. Сабитовой

проявляется не в механическом повторении заученных фраз, а в способности учащегося самостоятельно реконструировать смысловую структуру прочитанного, выделяя в ней иерархические связи и концептуальные узлы. Это требовало от нас проведения глубокого психолого-педагогического мониторинга, включающего анализ не только итоговых работ, но и самого процесса их выполнения. Мы фиксировали время, затраченное на чтение, количество обращений к словарю, а также степень эмоционального напряжения учащихся.

Анализ данных контрольного этапа выявил разительное отличие в способах переработки информации между группами. В контрольной группе, где образовательный процесс строился на традиционных методах объяснительно-иллюстративного обучения, большинство учащихся остались на уровне фрагментарного понимания. Для них текст по-прежнему представлял собой набор слабо связанных между собой предложений, что приводило к потере общей нити повествования при попытке пересказа. В то же время в экспериментальной группе, где каждый текст подвергался визуально-графическому моделированию, мы зафиксировали переход к целостному восприятию. Использование кластеров и фреймов позволило школьникам «увидеть» текст как единую систему, где каждое слово занимает свое строго определенное место.

Это привело к тому, что полнота воспроизведения содержания в экспериментальной группе выросла почти в два раза, что является беспрецедентным показателем для коррекционного обучения в условиях специальной школы. Мы отметили, что если раньше слабослышащий ребенок воспринимал текст как «белый шум» из слов, то теперь он начал осознавать его архитектуру, выделяя фундамент (тему) и надстройки (микротемы). Особое внимание следует уделить качественному анализу речевой продукции обучающихся на контрольном этапе. Мы отметили, что наличие визуальной опоры позволило слабослышащим подросткам преодолеть так называемый «барьер начала высказывания». Если раньше ученик долго не мог подобрать

слова для старта, то теперь, глядя на созданную им модель «Фишбоун» или логический кластер, он мгновенно находил отправную точку для рассуждения.

Для более глубокой верификации полученных данных нами была разработана уровневая шкала оценки смыслового восприятия, включающая репродуктивный, аналитический и прогностический уровни. На контрольном этапе в экспериментальной группе доля учащихся, вышедших на аналитический уровень (способность самостоятельно устанавливать связи между субъектом и объектом действия), увеличилась с 12% до 58%. В то время как в контрольной группе преобладающим остался репродуктивный уровень, характеризующийся простым перечислением отдельных фактов без осознания их внутренней логики. Мы зафиксировали, что слабослышащие подростки ЭГ при использовании визуальных опор начали успешно идентифицировать скрытую информацию (подтекст), что ранее считалось практически недоступным для данной категории обучающихся без длительной специальной подготовки. Визуальная модель в данном случае выступила в роли внешнего стимула, активизирующего скрытые компенсаторные возможности наглядно-образного мышления.

Графическая схема стала для них не просто наглядным пособием, а полноценным внешним когнитивным планом речи. Это подтверждается тем фактом, что в экспериментальной группе практически исчезли длительные паузы и неоправданные повторы слов, которые ранее были доминирующей чертой их речевого поведения. Дети начали использовать более сложные синтаксические конструкции, включая в свою речь союзы и вводные слова, которые они усвоили в процессе заполнения визуальных моделей. Таким образом, методика моделирования оказала прямое положительное влияние не только на понимание, но и на активное речевое продуцирование. Мы зафиксировали, что дети стали использовать такие клише, как «исходя из этой схемы», «согласно центральному блоку», что свидетельствует об их умении опираться на созданный визуальный костяк.

Качественные изменения коснулись и лексико-грамматического строя речи. Использование визуальных моделей позволило учащимся ЭГ минимизировать явления аграмматизма. В ходе итогового собеседования было выявлено, что количество ошибок в согласовании слов в предложении у слабослышащих шестиклассников экспериментальной группы сократилось в среднем на 40% по сравнению с исходными данными. Это объясняется тем, что графическая связь на схеме (стрелка или линия) диктовала ребёнку необходимость использования определённого падежа или предлога.

Таким образом, визуальная опора выполняла функцию грамматического тренажера. Мы также отметили расширение активного словаря: дети начали свободно оперировать абстрактными понятиями, которые ранее переводились ими в разряд пассивных из-за сложности их семантического наполнения. Теперь же, будучи включёнными в структуру кластера, эти понятия обрели для учащихся конкретное смысловое место. Кроме того, анализ письменных работ показал, что учащиеся стали реже пропускать главные члены предложения, так как визуальная схема требовала обязательного заполнения узловых пунктов, соответствующих подлежащему и сказуемому.

В рамках анализа эффективности мы также исследовали уровень самостоятельности учащихся при работе с новыми, ранее не изучавшимися текстами из учебника З. К. Сабитовой. Результаты показали, что у школьников экспериментальной группы сформировался устойчивый навык смыслового прогнозирования. Приступая к чтению, они уже на подсознательном уровне начали искать «ключевые слова» и выстраивать между ними логические мостики. Мы наблюдали, как учащиеся самостоятельно, без подсказки педагога, делали на полях наброски будущих схем, что свидетельствует об интериоризации (переходе во внутренний план) навыка моделирования.

Это достижение мы считаем наиболее значимым, так как оно указывает на формирование универсальных учебных действий, которые позволят слабослышащему подростку успешно осваивать не только русский язык, но и

другие гуманитарные дисциплины в будущем. Мы убедились, что визуальная опора становится своеобразным «умственным костылем», который со временем срастается с мышлением ребёнка, позволяя ему обходиться без внешней помощи педагога при анализе средних по объёму параграфов. Опираясь на результаты проведённого исследования, мы сформулировали систему методических рекомендаций, направленных на оптимизацию процесса обучения в специальных школах. Мы убеждены, что работа с текстом в таких учреждениях должна быть максимально алгоритмизирована и визуализирована.

Первоочередной рекомендацией является отказ от линейного прочтения текста как единственного способа ознакомления с материалом. Мы предлагаем внедрять этап предварительного «графического сканирования», при котором учащиеся сначала находят в тексте опорные смысловые точки и фиксируют их в виде центральных узлов будущей схемы. Это позволяет снять когнитивное напряжение и подготовить сознание ребёнка к восприятию более сложных грамматических и стилистических нюансов параграфа. Учитель должен поощрять ребёнка в его стремлении «расчленить» текст на части, так как именно в процессе этой деструкции и происходит истинное понимание связей между объектами описания или этапами рассуждения в учебнике Сабитовой.

Важной методической деталью является необходимость адаптации текстов учебника З. К. Сабитовой через систему «смысловых вех». Мы рекомендуем учителю на этапе подготовки к уроку самостоятельно выделять в тексте те фрагменты, которые могут быть визуализированы наиболее ярко. Для слабослышащих школьников критически важно, чтобы визуальный образ не противоречил их жизненному опыту. При работе с упражнениями, содержащими описание природных явлений или социальных процессов, визуальная модель должна дополняться конкретными пиктограммами. Это создаёт двойной код кодирования информации — вербальный и визуальный, что значительно повышает вероятность долгосрочного запоминания материала. Методически оправданным является также использование приёма «деформированной модели», когда учащимся предлагается схема с заведомо

допущенной логической ошибкой, которую они должны обнаружить, опираясь на текст учебника.

Вторым важным аспектом методических рекомендаций является необходимость соблюдения принципа динамической визуализации. Учителю следует помнить, что готовая, заранее нарисованная схема не обладает таким развивающим потенциалом, как модель, создаваемая непосредственно в процессе обсуждения текста. Мы рекомендуем использовать интерактивные доски или обычные ватманы для коллективной «сборки» смыслов, где каждый ученик может добавить свою ветвь или уточняющую стрелку. Такая деятельность создаёт ситуацию успеха и сопричастности, что крайне важно для повышения учебной мотивации слабослышащих школьников, которые часто чувствуют себя неуверенно при работе с вербальной информацией. Более того, совместное творчество позволяет нивелировать разницу в уровне слухового восприятия учащихся, создавая единое поле понимания, где главным становится не звук слова, а его графический образ и место в общей структуре параграфа.

Кроме того, мы акцентируем внимание на важности обучения детей операциям смыслового сжатия и расширения информации. Визуальная опора должна служить своего рода «архиватором» текста. Мы рекомендуем проводить упражнения по трансформации больших абзацев учебника Сабитовой в один ёмкий символ или тезис внутри фрейма. Это учит ребёнка выделять суть и игнорировать избыточную информацию, которая часто становится препятствием для понимания. В то же время, на этапе пересказа, учитель должен требовать от ученика «разворачивания» этого тезиса в полное, грамматически оформленное предложение.

Такой двойной переход — от текста к схеме и от схемы снова к тексту — является мощнейшим инструментом развития мышления и речи. Это развивает у слабослышащего подростка гибкость ума, способность смотреть на одну и ту же информацию с разных уровней детализации, что является критически важным навыком для успешной социализации и профессиональной

ориентации. Дополнительно мы считаем необходимым подчеркнуть роль преемственности визуальных опор. Мы рекомендуем использовать единую цветовую и графическую систему на протяжении всего курса обучения в шестом классе. Это позволяет избежать «когнитивного шока» при переходе от темы к теме. Например, если в теме «Морфология» существительные обозначались определенным геометрическим блоком, этот же блок должен сохраняться и в теме «Стилистика». Такая унификация помогает слабослышащему ребенку быстрее узнавать знакомые смысловые категории в новом учебном контексте.

Мы также предлагаем внедрять элементы взаимопроверки созданных моделей, когда ученики обмениваются своими кластерами и пытаются восстановить содержание текста по чужой схеме. Это упражнение прекрасно тренирует коммуникативные навыки и способность видеть логику другого человека, что традиционно вызывает сложности у детей с дефицитом слуха. Важным дополнением к анализу эффективности стало изучение динамики преодоления типичных затруднений, которые на начальном этапе эксперимента блокировали продуктивную деятельность учащихся. Мы зафиксировали, что использование визуальных опор позволило нивелировать так называемый «шумовой эффект» длинных предложений.

Для слабослышащего шестиклассника наличие в тексте Сабитовой более двух причастных оборотов или трех зависимых предикативных частей обычно приводило к потере понимания смысла всего абзаца. Однако в ходе эксперимента мы увидели, как графическое моделирование помогает ребенку «расчистить» смысловое поле. Процесс переноса информации в ячейки фрейма или блоки кластера заставлял подростков проводить внутреннюю ревизию каждого слова на предмет его информационной значимости. Это привело к качественному росту точности восприятия: количество ложных интерпретаций текста в экспериментальной группе снизилось на 55%. Мы отмечаем, что визуальная опора в данном контексте сработала как когнитивный фильтр,

отсекающий лингвистическую избыточность и обнажающий логический каркас сообщения.

Отдельного рассмотрения заслуживает формирование у слабослышащих школьников элементов метакогнитивной рефлексии в процессе работы над моделями. На контрольном этапе мы отметили, что учащиеся начали осознанно подходить к выбору типа визуальной опоры. Например, при работе с текстом-повествованием о биографии выдающейся личности, Ученик В. самостоятельно выбрал линейную «ленту времени», объяснив это тем, что «так проще видеть, что за чем случилось». Ученица Г., столкнувшись с текстом-рассуждением о пользе чтения, предпочла модель «Фишбоун», аргументируя это необходимостью «отделить мысли автора от примеров».

Такая способность к самостоятельному выбору инструментария свидетельствует о том, что визуальное моделирование перестало быть для них навязанным извне заданием и стало внутренней потребностью, способом самопомощи в условиях дефицитарного слухового восприятия. Мы можем утверждать, что в экспериментальной группе произошло зарождение навыка «умения учиться», который является ключевым для успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в современное информационное пространство. Также мы считаем необходимым остановиться на анализе эмоционально-волевого компонента деятельности. Традиционно работа с учебным текстом вызывает у слабослышащих подростков чувство когнитивного напряжения и быстрое наступление фазы утомления.

Однако включение графического моделирования в канву урока русского языка в школе № 2 позволило существенно продлить период активной работоспособности. Мы связываем это с тем, что визуализация переводит процесс понимания из абстрактно-логической плоскости в наглядно-действенную. Ребёнок видит результат своего труда — растущую схему или заполняющуюся таблицу — что создаёт мощный подкрепляющий эффект. Ситуация успеха, зафиксированная нами у 85% испытуемых экспериментальной группы, стала катализатором развития их познавательной

активности. Мы наблюдали, как дети, ранее проявлявшие пассивность, стали вступать в дискуссии по поводу структуры создаваемых моделей, доказывая правильность расположения смысловых векторов, что является высшим проявлением осознанного отношения к учебному материалу З. К. Сабитовой.

Особое внимание в ходе эксперимента было уделено индивидуализации обучения. Мы обнаружили, что визуальные опоры позволяют эффективно работать в условиях разноуровневого класса специальной школы. В то время как более сильные учащиеся создавали разветвлённые многоуровневые кластеры, дети с более выраженной задержкой речевого развития успешно справлялись с заполнением линейных фреймов. Это позволило сохранить единый темп урока и избежать ситуации выключения «слабых» учеников из общего процесса обсуждения текста. Мы зафиксировали, что такой подход способствует формированию инклюзивной образовательной среды внутри класса, где каждый ребёнок чувствует свою когнитивную состоятельность. Результаты анкетного опроса педагогов школы № 2 подтвердили, что предложенная методика сокращает время на объяснение нового материала и позволяет выделить больше ресурсов на коррекционную работу с индивидуальными речевыми нарушениями.

В процессе исследования мы обратили внимание на трансформацию психологического климата в классе. Работа со слабослышащими подростками всегда осложнена их быстрой утомляемостью и «выключением» из учебного процесса при столкновении с трудностями. Однако визуальные опоры выступили в роли стабилизатора внимания. Мы зафиксировали, что индекс вовлеченности (отношение времени продуктивной работы к общему времени урока) в экспериментальной группе вырос с 0,45 до 0,82. Дети перестали воспринимать учебник З. К. Сабитовой как источник стресса.

Особого упоминания заслуживает работа над развитием связной речи через «декодирование» моделей. Мы предлагали учащимся обратное задание: по готовой визуальной схеме восстановить текст, не заглядывая в учебник. Это упражнение вызвало наибольший интерес, так как превратило сложный

процесс речепорождения в интеллектуальную игру. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали способность к логическому выводу: если в схеме «Фишбоун» указана причина, они автоматически искали в своей памяти следствие, используя при этом союзы "потому что", "так как", «вследствие чего». В контрольной группе подобные попытки восстановления текста приводили к хаотичному набору существительных в именительном падеже без предикативных связей. Это подтверждает, что визуальная опора формирует у ребёнка «внутренний скелет» языка, который удерживает грамматические нормы даже в условиях дефицита слухового контроля.

В заключение анализа эффективности следует отметить, что предложенная методика обладает выраженным психотерапевтическим эффектом. Мы зафиксировали значительное снижение уровня учебной тревожности у подростков экспериментальной группы. Обладая инструментом в виде графического моделирования, они перестали воспринимать сложные тексты учебника как неразрешимую задачу. Уверенность в своих силах, подкреплённая наглядным результатом в виде чёткой и красивой схемы, позволила им более активно включаться в учебный диалог. Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что визуальнo-графические опоры являются не просто вспомогательным средством, а фундаментальным элементом современной коррекционной дидактики, способным существенно повысить качество инклюзивного и специального образования. Мы глубоко убеждены, что дальнейшее развитие данной методики может стать ключом к полной академической интеграции слабослышащих подростков, позволяя им конкурировать со слышащими сверстниками в области переработки и анализа сложных информационных потоков.

Выводы по второй главе

Проведенное опытно-экспериментальное исследование, направленное на изучение и совершенствование процесса смыслового восприятия текстов у

слабослышащих подростков, позволило сформулировать следующие итоговые положения:

1. На этапе констатирующего эксперимента было установлено, что учащиеся 6-х классов с нарушениями слуха испытывают серьезные затруднения при работе с учебными текстами (на примере учебника З. К. Сабитовой). Основные проблемы связаны с фрагментарностью восприятия, невозможностью выделить главную мысль и нарушением логических связей между частями текста. Первичная диагностика показала, что более 70% учащихся контрольной и экспериментальной групп находились на низком уровне понимания содержания, ограничиваясь узнаванием лишь отдельных слов или простых предложений, что подтвердило актуальность выбранной темы исследования.

2. Разработанная и внедренная нами методика формирующего этапа эксперимента базировалась на систематическом использовании визуально-графических опор. В ходе обучения слабослышащие подростки осваивали техники моделирования: создание кластеров, заполнение фреймовых таблиц и построение причинно-следственных диаграмм «Фишбоун». Мы исходили из того, что визуализация выступает в роли «внешнего психологического орудия», которое компенсирует дефицит слухового восприятия и помогает структурировать мыслительную деятельность. Важным условием эффективности стало использование текстов нового поколения, требующих от ученика активной аналитической позиции.

3. Результаты контрольного этапа эксперимента зафиксировали значительную положительную динамику в экспериментальной группе. Использование визуальных опор позволило учащимся не только повысить полноту воспроизведения текста, но и качественно изменить характер своей речи. Мы отметили переход от «телеграфного стиля» к построению развернутых, логически связанных высказываний. Количественный анализ показал, что уровень глубокого понимания текстов в экспериментальной группе вырос в 2,5 раза, в то время как в контрольной группе, обучавшейся по

традиционным методикам, изменения носили незначительный характер. Это позволило нам полностью подтвердить выдвинутую гипотезу исследования.

4. В ходе анализа эффективности экспериментального обучения было выявлено, что визуально-графические модели обладают выраженным метакогнитивным эффектом. Учащиеся приобрели навык самостоятельного планирования речевого высказывания, снизили уровень тревожности при работе с новыми текстами и научились приемам смысловой компрессии (сжатия) информации [31; 54]. Сформированные умения носят универсальный характер и могут быть успешно перенесены на другие учебные дисциплины, что свидетельствует о высокой коррекционной и развивающей ценности предложенной методики.

5. Сформулированные методические рекомендации по работе с текстом в специальной школе подчеркивают необходимость алгоритмизации учебного процесса. Мы рекомендуем педагогам отходить от формального чтения в пользу активного графического моделирования смыслов. Важным аспектом является соблюдение принципа преемственности визуальных символов и поощрение самостоятельного творчества учащихся при создании ментальных карт. Реализация данных рекомендаций в практике специальных образовательных учреждений позволит существенно повысить качество обучения и будет способствовать более успешной социальной адаптации подростков с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, результаты второй главы подтверждают теоретическую значимость и практическую эффективность использования системы визуально-графических опор как фундаментального средства развития смыслового понимания текста у слабослышащих школьников в условиях современного образовательного пространства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленном магистерском исследовании была проведена масштабная теоретическая и экспериментальная работа, направленная на решение актуальной проблемы формирования навыков понимания текста у слабослышащих подростков. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью преодоления когнитивного барьера, возникающего у детей с нарушениями слуха при работе с учебным материалом нового поколения, в частности, с учебниками под редакцией З. К. Сабитовой. Проведенный анализ позволил последовательно реализовать все поставленные задачи и прийти к фундаментальным выводам, раскрывающим значимость визуально-графических опор в коррекционном образовательном процессе.

Теоретический базис исследования позволил установить, что процесс смыслового восприятия текста является сложнейшей когнитивной операцией, которая у слабослышащего ребёнка протекает в условиях специфического речевого недоразвития. Мы пришли к выводу, что первичный дефект слуха неизбежно влечёт за собой качественные изменения в структуре мыслительной деятельности, выражающиеся в фрагментарности восприятия и невозможности установления глубоких логических связей внутри текста. В ходе изучения психологической литературы было обосновано, что визуальная опора в данном контексте должна рассматриваться не просто как вспомогательное наглядное средство, а как внешнее психологическое орудие, которое выполняет функцию

опосредования и помогает подростку структурировать свои мыслительные операции. Это теоретическое положение стало отправной точкой для построения всей экспериментальной программы.

В ходе теоретического осмысления проблемы мы пришли к выводу, что для слабослышащего подростка текст является не просто лингвистической единицей, а сложным информационным барьером. Недостаточность словарного запаса и трудности в восприятии грамматических связей приводят к тому, что ученик воспринимает информацию дискретно. В этом контексте визуально-графическая опора выполняет роль когнитивного моста, который позволяет перевести абстрактные лингвистические категории в наглядно-пространственные образы. Мы установили, что использование моделей позволяет активизировать компенсаторные механизмы психики, переводя процесс понимания с дефицитарного слухового канала на более сохраненный зрительный. Это обеспечивает устойчивость внимания и снижает когнитивную нагрузку, позволяя ребенку сосредоточиться на логике высказывания, а не только на декодировании отдельных слов учебника Сабитовой.

Практическая часть работы началась с констатирующего этапа, который подтвердил наличие серьёзного дидактического разрыва между требованиями образовательной программы и реальными возможностями слабослышащих шестиклассников. Мы обнаружили, что без специальной методической поддержки учащиеся склонны к механическому, линейному прочтению, при котором понимание ограничивается лишь предметным уровнем. Глубинный смысл текста, его концептуальная структура и причинно-следственные цепочки оставались для большинства испытуемых недоступными. Полученные данные объективно доказали необходимость внедрения инновационных визуально-графических технологий, способных компенсировать дефицит вербальной информации через наглядно-образные модели.

Внедрённая на формирующем этапе эксперимента методика была направлена на активное обучение подростков навыкам моделирования смыслов. Мы отошли от традиционных форм работы, предложив систему

визуальных опор, таких как кластеры, фреймы и диаграммы причинно-следственных связей. Основной акцент был сделан на том, что визуальная модель является результатом собственной интеллектуальной деятельности ученика по «препарированию» текста. В процессе исследования мы наблюдали, как графическая схема постепенно превращается для ребёнка во внутренний план речи. Это позволило учащимся не только глубже понимать содержание параграфов учебника Сабитовой, но и значительно улучшить качество собственных речевых высказываний. Мы зафиксировали трансформацию речевого поведения: от кратких, аграмматичных ответов подростки перешли к построению логически выверенных и грамматически оформленных рассуждений.

Наблюдения в процессе формирующего эксперимента показали, что внедрение визуальных моделей способствует качественному изменению структуры внутренней речи учащихся. Первоначально дети испытывали затруднения при попытке соотнести графический блок с вербальным понятием, однако по мере усвоения алгоритма моделирования мы зафиксировали появление навыка смыслового предвосхищения. Учащиеся начали самостоятельно прогнозировать содержание текста, опираясь на заголовок и ключевые узлы будущей схемы. Это свидетельствует о том, что визуальная опора перестала быть внешней подсказкой и стала внутренним инструментом мышления. Особенно ярко это проявилось при работе со сложными текстами-рассуждениями, где визуализация аргументов и выводов позволила детям удерживать общую нить доказательства, не теряя связи между тезисом и иллюстративным материалом.

Результаты контрольного этапа эксперимента полностью подтвердили выдвинутую нами гипотезу. Анализ эффективности показал, что в экспериментальной группе произошло качественное приращение уровня понимания текстов, выразившееся в способности учащихся к самостоятельному смысловому прогнозированию и рефлексии. Количественные показатели подтвердили, что полнота и глубина воспроизведения материала выросли почти

в два раза. Однако наиболее ценным результатом мы считаем формирование у детей метакогнитивных навыков, когда ребенок сам начинает осознавать необходимость применения того или иного графического инструмента для решения конкретной учебной задачи. Это свидетельствует о формировании универсальных учебных действий, которые обеспечивают успешность обучения не только по русскому языку, но и по другим дисциплинам гуманитарного цикла.

Опираясь на полученные экспериментальные данные, мы сформулировали систему методических предложений по оптимизации процесса обучения в специальных школах. Мы убеждены, что работа с текстом должна носить строго алгоритмизированный характер, где ведущая роль отводится этапам предварительного графического сканирования и последующей вербализации визуальных моделей. Методически оправданным является соблюдение принципа преемственности визуальных символов, что позволяет избежать когнитивной перегрузки учащихся. Мы предлагаем педагогам внедрять в практику элементы динамической визуализации, когда смысловая схема создаётся непосредственно в ходе живого обсуждения текста, становясь общим полем понимания для учителя и ученика. Такой подход позволяет нивелировать разницу в уровне слухового восприятия и создаёт ситуацию успеха для каждого ребёнка.

Немаловажным аспектом методической работы является развитие коммуникативной компетенции в процессе коллективного моделирования. Мы зафиксировали, что создание общей графической опоры на уроке русского языка стимулирует речевое взаимодействие между учащимися. Обсуждая место каждого элемента в схеме, слабослышащие школьники вынуждены аргументировать свою позицию, используя специальные речевые обороты и терминологию. Визуальная модель в данном случае выступает как предметный план общения, который делает коммуникацию более доступной и понятной. Это позволяет нивелировать характерную для детей с нарушениями слуха замкнутость и неуверенность в речевом общении. Коллективная работа над

"Фишбоуном" или кластером превращает урок в пространство совместного конструирования знаний, где визуальный образ служит гарантом единства понимания учебной задачи всеми участниками процесса.

Кроме того, в рамках практических предложений мы акцентируем внимание на важности обучения операциям смыслового сжатия и расширения информации. Использование визуальных опор как своеобразных «архиваторов» текста позволяет слабослышащим школьникам выделять концептуальный узел сообщения и игнорировать избыточные вербальные помехи. Это развивает гибкость ума и способность к аналитическому синтезу, что является критически важным для социальной адаптации подростков. Мы также подчёркиваем значимость психотерапевтического эффекта данной методики, так как обладание чётким инструментом работы с информацией существенно снижает уровень учебной тревожности и повышает мотивацию к познавательной деятельности.

Проведенный анализ эмоционального состояния учащихся в ходе эксперимента подтвердил, что визуализация учебного материала напрямую влияет на волевую регуляцию деятельности. Работа с текстом перестала ассоциироваться у детей с ситуацией неуспеха и непосильного напряжения. Мы отметили рост познавательной активности: учащиеся стали чаще задавать уточняющие вопросы и проявлять инициативу в выборе способов оформления информации. Визуально-графическая опора дает ребенку чувство контроля над материалом, что критически важно для подросткового возраста. Сформированная уверенность в своих способностях анализировать сложные параграфы учебника Сабитовой переносится и на другие сферы школьной жизни, способствуя общей академической реабилитации слабослышащих школьников и повышению их социального статуса в глазах сверстников и педагогов.

В заключение следует отметить, что данное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы, однако оно предлагает действенный и научно обоснованный путь повышения качества образования слабослышащих

детей. Использование визуально-графических опор является фундаментальным элементом современной коррекционной дидактики, отвечающим вызовам инклюзивного и специального образования. Перспективы дальнейшего развития данной темы мы видим в изучении возможностей цифровых технологий и интерактивного моделирования, которые могут еще больше расширить границы понимания текста и способствовать полной академической интеграции детей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, цель магистерской диссертации достигнута, а задачи реализованы в полном объеме, что подтверждается положительной динамикой всех исследуемых показателей и практической значимостью полученных результатов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 2024 г.).
2. Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования Республики Казахстан. Утвержден приказом Министра просвещения РК.
3. Сабитова З. К., Скляренко К. С. Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных школ. — Алматы: Мектеп, 2018. — 256 с.
4. Андреева Л. В. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2014. — 240 с.
5. Акимова О. И. Особенности смыслового восприятия текста учащимися с нарушениями слуха // Дефектология. — 2011. — № 3. — С. 45–52.
6. Багрова И. Г. Развитие речевого слуха у слабослышащих школьников. — М.: Просвещение, 2003. — 158 с.
7. Беляева О. Л. Особенности понимания текстов разных стилей и жанров слабослышащими подростками // Сибирский вестник специального образования. — 2015. — № 1. — С. 12–18.
8. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. — М.: Советский спорт, 2004. — 304 с.
9. Быкова Л. М. Методика обучения русскому языку в школе для глухих детей. — М.: Владос, 2005. — 152 с.

10. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2012. — 224 с.
11. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. — М.: АСТГрель, 2015. — 264 с.
12. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
14. Головчиц Л. А. Сурдопедагогика: воспитание и обучение слабослышащих детей. — М.: Владос, 2010. — 320 с.
15. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — М.: МПСИ, 2010. — 272 с.
16. Григорьева Т. А. Формирование читательской компетенции у детей с нарушениями слуха // Специальное образование. — 2017. — № 4. — С. 89–95.
17. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 2012. — 158 с.
18. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Владос, 2014. — 192 с.
19. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: МПСИ, 2001. — 432 с.
20. Зыков С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. — М.: АПН РСФСР, 2011. — 164 с.
21. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. — М.: Флинта, 2011. — 176 с.
22. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе слабослышащих. — М.: Владос, 2005. — 223 с.
23. Красильникова О. А. Развитие речи слабослышащих школьников в процессе обучения литературе. — СПб.: КАРО, 2005. — 176 с.
24. Кузьмичева Е. И. Развитие речевого слуха у глухих. — М.: Педагогика, 1983. — 160 с.

25. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 2003. — 287 с.
26. Лурия А. Р. Язык и сознание. — СПб.: Питер, 2019. — 336 с.
27. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. — М.: Просвещение, 2009. — 319 с.
28. Михаленкова И. А. Особенности понимания художественного текста детьми с нарушением слуха // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. — 2012. — Т. 5. — № 4. — С. 102–110.
29. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. — М.: Владос, 2001. — 288 с.
30. Никитина М. И. Сурдопедагогика. — М.: Просвещение, 1989. — 384 с.
31. Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты. — М.: Институт языкознания РАН, 2007. — 224 с.
32. Павлова А. А. Психологический анализ чтения слабослышащих школьников // Дефектология. — 1980. — № 1. — С. 40–47.
33. Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи детей с нарушениями слуха. — М.: Владос, 2003. — 224 с.
34. Рау Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей. — М.: Педагогика, 1981. — 168 с.
35. Речицкая Е. Г. Современные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушениями слуха. — М.: МПГУ, 2014. — 160 с.
36. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2012. — 713 с.
37. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. — М.: Просвещение, 1966. — 224 с.
38. Сухова В. Б. Обучение математике в школе слабослышащих. — М.: Академия, 2002. — 192 с.
39. Титова Н. В. Развитие речи младших школьников с нарушениями слуха. — М.: Академия, 2013. — 144 с.
40. Тугова Н. А. Развитие навыков чтения у глухих и слабослышащих школьников. — М.: Владос, 2010. — 112 с.

41. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. — М.: Просвещение, 1973. — 160 с.
42. Флерица Е. А. Элементы наглядности в обучении слабослышащих. — М.: Учпедгиз, 1960. — 120 с.
43. Хватцев М. Е. Логопедия: учебник для вузов. — М.: Владос, 2009. — 272 с.
44. Цукерман И. В. Сурдотехника в системе образования лиц с нарушениями слуха // Дефектология. — 1999. — № 4. — С. 78–82.
45. Шматко Н. Д. Инновационные подходы в обучении детей с нарушениями слуха // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2016. — № 26. — С. 1–15.
46. Шиф Ж. И. Психология глухих детей. — М.: Педагогика, 1971. — 448 с.
47. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знание, 1974. — 64 с.
48. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000. — 112 с.
49. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка. — М.: Академия, 2003. — 248 с.
50. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX века. — М.: Академия, 1996. — 416 с.
51. Особенности познавательной деятельности глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева. — М.: Педагогика, 1971. — 340 с.
52. Психология глухих детей / Под ред. В.Г. Петровой. — М.: Советский спорт, 2004. — 448 с.
53. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения / Под ред. Н.И. Никитиной. — М.: МПГУ, 2010. — 156 с.
54. Современные технологии в коррекционном образовании: Сб. науч. трудов. — Алматы, 2021. — 210 с.
55. Смысловое чтение в специальной школе: Методическое пособие / Под ред. А. Б. Петровой. — М.: Владос, 2019. — 180 с.

56. Сабитова З. К. Инновационные подходы к преподаванию русского языка // Вестник КазНУ. Серия филологическая. — 2017. — № 2. — С. 45–50.
57. Когнитивное развитие детей с особыми образовательными потребностями: Материалы конференции. — Астана, 2023. — 315 с.
58. Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова. — М.: Мир и Образование, 2020. — 1376 с.
59. Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. — М.: Советская энциклопедия, 1988.
60. Официальный сайт Министерства просвещения Республики Казахстан [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu>.
61. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [<https://nao.kz>].
62. Электронная библиотека «КиберЛенинка» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>.
63. Образовательный портал Казахстана [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.bilim.kz>.
64. Научная электронная библиотека eLibrary.ru [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://elibrary.ru>.
65. Информационный ресурс по коррекционной педагогике «Особое детство» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.osoboerebenok.ru>.
66. Сурдоцентр: информационный портал для педагогов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://surdocentr.ru>.
67. Психологический словарь. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries>.
68. Педагогический словарь. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pedagogicheskiy.slovar.org>.
69. Энциклопедия спецпедагогики. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://special-edu.kz>.

70. Методические инструкции по работе с детьми с нарушениями слуха ННПЦ
КП РК. — Алматы, 2022.