(cc) BY

Полякова Надежда Петровна
канд. пед. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Министерства образования
и молодежной политики Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО (НЕРОДНОГО) ЯЗЫКА СЛЕПЫМ ПОДРОСТКАМ, ВЛАДЕЮЩИМ БАШКИРСКИМ (МАТЕРИНСКИМ) ЯЗЫКОМ

Аннотация*: в статье представлена авторская трактовка понятия «билингвизм» с учетом позиций современной методики преподавания русского языка в тифлопедагогике. В работе рассматриваются особенности обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов, владеющих материнским башкирским языком, характеризуются некоторые проблемные области, выявляемые у них при переходе с башкирского на русский язык, а также раскрываются способы коррекционной работы, основанные на изучаемом языковом материале.*

Ключевые слова*: слепые подростки, билингвизм, представления, вербализм, башкирский язык, русский язык, коррекционная работа.*

Введение. Научный интерес к проблеме билингвизма начал формироваться ещё в конце XIX в. Предпосылками для его постановки в качестве предмета исследования языкознания послужили социальные изменения, вызванные расширением поликультурного пространства. Теория взаимодействия языков не утратила своей актуальности и в настоящее время.

К трактовке понятия «билингвизм» современное языкознание подходит с двух позиций. Узкое толкование было представлено в 1938 г. В.А. Авророиным. Под билингвизмом ученый понимал одинаково свободное владение двумя языками. Соответственно, субъект мог считаться билингвом при условии, если степень знания им второго языка по своим возможностям приближалась к сте-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

пени знания первого [1]. В 70-ые годы прошлого века Е.М. Верещагина [4] дал расширенное толкование рассматриваемого понятия и выделил пять уровней двуязычия, оценивая как продуктивные только последние три.

Теория языкознания признает классическим определение, сформулированное У. Вайнрахом, согласно которому билингвизмом считается свободное владение двумя языками и попеременное их использование, обусловленное ситуацией коммуникации. Наиболее актуальной дефиницией двуязычия в настоящее время является понятие, предложенное Е.М. Верещагиным. В соответствие с концепцией этого автора, человек, использующий в общении только первичную языковую систему, рассматривается как монолингв. Статус билингва коммуникант приобретает, если при общении он употребляет вторичную языковую систему. Психолингвистика оценивает феномен как способность в условиях коммуникации пользоваться двумя языковыми системами. Такое понимание обсуждаемой идиомы ложится в основу выделения минимального уровня владения вторым языком. В его качестве может быть признан уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, позволяющих реализовывать те или иные функции второго языка. Очевидно, что, при владении языком нижеуказанного уровня, невозможно говорить об обоснованности наличия явления билингвизма.

Сочетание представленных научных воззрений теории языкознания и ключевых положений тифлопедагогики становятся для нас основой для создания собственных суждений, позволяющих интерпретировать анализируемое понятие с позиций методики преподавания русского языка слепым обучающимся. Таким образом, по нашему мнению, билингвизмом следует считать попеременное продуктивное владение двумя языками, адекватно оперирующее конкретными представлениями о реальной действительности, приобретенными слепыми в процессе обучения и способствующее развитию у них компенсаторных действий. Билингвизм возникает в ситуации, когда незрячие свободно используют оба языка в условиях реального общения. Только в подобных ситуациях

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

можно говорить о достижении обучающимися их социальной адаптированности.

Конечно, мы признаем, правомерными утверждения современной психолингвистики о том, что пользование разными языками, еще не означает владение различными системами понятий или особыми видами мышления. Безусловно, билингвы, как и монолингвы, оперируют одной системой понятий, которая являются базовыми как для первого, так и для второго языков. К примеру, понятие «красота», несмотря на различающиеся языковые формы его выражения: «красота» (русский язык), «матурлы» (башкирский) имеют одинаковый смысл, хотя каждая из них содержит еще и частные сведения, связанные с особенностями исторического и культурного опытов того или иного социума. Именно эти социальные влияния и определяют своеобразие трактовки понятий и характер языкового мышления билингвов.

Важнейшая способность переносить понятие из одной языковой плоскости в другую находится у слепых билингвов в прямой зависимости от уровня и качества сформированности у них представлений о реальной действительности. В тех случаях, когда у слепого имеются лишь поверхностные знания о той или иной лексической единице, употребляемой на родном языке, или они вовсе отсутствуют, то употреблять её в структуре другой языковой парадигмы он будет формально. Подобные ситуации возможны, когда при обособлении предложения на неродном языке незнакомое слово, используемое в контексте как родного, так и неродного языков, связывается, к примеру, со знакомой лексемой. Эта ситуация может быть представлена в таком, например, виде: «Машина ехала тихо, люди спали, в радиаторе шумела вода. – Машина ехала тихо, люди спали в радиаторе, шумела вода». Слово «радиатор» было употреблено формально, поэтому при обособлении его соотнесли с лексемой «спали», известной как по первой, так и по второй языковым системам. Стоит отметить, что к такому роду замещениям при недостатке конкретного опыта слепые билингвы часто прибегают при выполнении любых операций, на различных языковых уровнях.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Цель. Детальное изучение феномена билингвизма с позиций слепых подростков, владеющих материнским языком, относящихся к кыпчакской языковой группе тюркской семьи. В частности, в дальнейшем речь пойдет о школьниках, для которых родным языком является башкирский. Все они, поскольку проживают на территории Российской Федерации, изучают учебный курс «Русский язык». Как правило, с позиции этих обучающихся он рассматривается в статусе иностранного языка.

Материалы и методы. Достижение обозначенной цели потребовало применения аналитических методов: ретроспективного анализа научной литературы, контент-анализа периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования; практических методов (актуализации личного опыта работы в системе специального образования).

Обсуждение. Обратимся к специфике организации образовательного процесса, участниками которого являются незрячие старшеклассники. Главная особенность этого процесса заключается в том, что слепые школьники сталкиваются с серьёзными затруднениями, вызванными ограниченностью или отсутствием имеющейся у них зрительной информации. Именно такое положение обусловливает потребность в анализе специфики преподавания незрячим школьникам иностранного языка, в качестве которого, в нашем случае, выступает русский язык.

Своеобразие процесса преподавания слепым обучающимся любого иностранного языка, в первую очередь, состоит в том, что дети вынуждены неродную знаковую систему осваивать на базе ограниченных, в недостаточной степени сформированных фоновых знаниях. Это означает что начальные условия, в которых находится школьники рассматриваемой категории, кардинальным образом отличаются от тех, которые представлены их зрячим сверстникам. В результате и в реализации самой учебной деятельности, и в получаемой слепыми детьми информации обнаруживаются определенные особенности. А именно:

– снижении полноты, точности и скорости ее отображения;

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

– низкая общая и познавательная активность, редукция ориентировочно-поисковой деятельности;

– заторможенность познавательных процессов;

– невысокая устойчивость, снижение его внимания, продолжительности и скорости переключения внимания;

– своеобразное развитие речи, влияющее на формирование мышления;

– ограниченность социальных связей;

– недостаточная продуктивность и осмысленность запоминания, требующего большего числа подкреплений;

– несформированность умений, необходимых для организации самостоятельной учебной деятельности;

– ограниченность чувственного опыта и запаса представлений, вербализм;

– потребность в более длительном времени для работы с наглядностью и учебным материалом;

– влияние специфических навыков чтения и письма по системе Л. Брайля.

Очевидно, что на уроках русского языка слепым обучающимся, кроме освоения лингвистических знаний и языковых умений, расширения словарного запаса, следует овладевать компенсаторными действиями, необходимыми для достижения стадии осознанного обучения. В таком случае учебный материал выступает с направленностью коррекционно-развивающего обучения, на основе которого предусматривается расширение и обогащение представлений об окружающем мире. При правильном воздействии учебная деятельность строится таким образом, чтобы у школьников усиливалась концентрация внимания, активно развивались слуховое внимание и слуховая память, активизировалось мышление, создавался осязательный тип восприятия.

Указанные задачи и в целом успешность образовательного процесса достигаются благодаря ориентированности на уровневый принцип изложения материала. Это, в свою очередь, является одной из ключевых особенностей преподавания методики иностранного языка. Такой подход позволяет не просто формировать у обучающихся способность самостоятельно учиться на базе со-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

хранных возможностей, преодолевать свойственные им отклонения в познавательной, регулятивной, личностной и коммуникативной сферах, но и выстраивать модель обучения в виде определённой системы. Причём при реализации данной модели соблюдаются как строгая последовательность этапов, предусмотренных содержанием урока, когда ученик при содействии педагога овладевает конкретным набором учебных действий, так и определённая последовательность разделов для всего курса в целом. Такой взгляд на содержательное наполнение учебной деятельности позволяет разработать и предложить особую схему процесса обучения слепых подростков, реализуемую в рамках четырёх направлений – слушания, говорения, чтения и письма.

При обучении слепых подростков, владеющих башкирским языком, русскому (неродному) языку требуется уделять большое внимание развитию у них устной речи. Этот процесс тесно объединяется с деятельностью, связанной с работой над текстами, благодаря чему у обучающихся формируется хорошая база, на основе которой они в дальнейшем приобретают прочные навыки и письма, и чтения.

Рассматриваемое направление условно подразделяется на ряд этапов. Среди них важную роль играют слушание и говорение. В их процессе происходит приобретение навыков русской фонетики и речевых акцентов, создаются благоприятные возможности для объяснения и освоения звуков, не существующих в башкирском языке.

Однако подобная деятельность осложняется некоторыми особенностями, свойственными многим слепым обучающимся, что проявляется в нарушениях речи различной степени тяжести даже на родном языке (общее недоразвитие речи, логоневроз, дислексия, дисграфия и т. д.). Безусловно, такие недостатки не могут не влиять на продуктивность овладения произношением русских фонем.

Укажем, что башкирские звуки в отличие от русских артикулируются значительно сложнее. Остановимся на этом подробнее.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

[ɑ] (орфографически передается буквой А) – звук заднего ряда нижнего подъёма. Имеет опциональный губной аллофон, который реализуется, например, после слога с О. Дистрибуция звука ограничена рядной гармонией. (В русизмах используется иная фонема [а] – упередненная, имеющая более высокий подъём; в арабизмах и персизмах, содержащих [Ә] или [И] – упереднённые аллофоны, которые в международном фонетическом алфавите (МФА) записываются как [ä]).

[ɨ] – звук переднего ряда верхнего подъёма. Его дистрибуция ограничена как рядной, так и губной гармонией (т. е. он не может появиться ни в словах с гласными заднего ряда, ни после Ө. Орфографически в начале слова этот звук передаётся как [Э], в середине как [Е], последнее в начале слова обозначает йотацию.

[i] (орфографически [и]) – звук переднего ряда среднего подъёма. Имеет аллофон [i̱], выступающий в словах с гласными как заднего, так и переднего ряда, и в соседстве с [Ғ], [Ҡ] (в арабизмах).

[ð] (в орфографии [ҙ]) – интердентальный звонкий согласный. Возник из исторического З (ҙур, ҡыҙыл) или Д между гласными (әҙәм, ҡәҙәр) и рядом с Р (йоҙроҡ).

[q] (в орфографии [ҡ]) – глухой непридыхательный дорсальный увулярный (эйективный) согласный. Встречается во всех позициях, причём перед Ә, Ө или И – только в арабизмах); между гласными на стыке корня и аффикса (либо двух аффиксов) чередуется с Ғ. В речи перед согласными может реализовываться как гортанная смычка.

[t] – глухой ламинальный дентально-альвеолярный (при гласных переднего ряда) или дентальный согласный.

[s] – глухой альвеолярный свистящий (щелевой согласный).

[f] – глухой лабиодентальный щелевой согласный, встречается в основном в заимствованиях [6].

Из-за недостаточности зрительной информации и ограниченности представлений, слепые обучающиеся, осваивая русское произношение, переносят

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

опыт, имеющийся благодаря материнской знаковой системе, в изучаемую. В результате на письме у них появляются специфические ошибки. Кроме того, незрячие дети лишены возможности наблюдать за движением губ педагога, за его мимикой и соответствующей каждой фразе интонации. Поэтому они интонируют русские фразы по законам материнского языка.

Вообще в башкирском языке ударение отличается от русского тем, что в нем отсутствует или ослаблен силовой эффект, в то время как для русского языка характерно количественно-силовое ударение: ударный гласный и продолжительнее, и сильнее безударного [6]. Русскоязычный человек, как правило, не слышит ударения на последнем слоге, если тот содержит узкий гласный (как килде – для русского воспринимающего [И] «сильнее» чем [Е]). В собственно-башкирской лексике (а также в абсолютном большинстве арабизмов и персизмов) ударение почти всегда падает на последний слог. Исключения составляют: вопросительные -мы, (-ме, -мо, -мө) и предикативные -мын, -һың, -быҙ, -һығыҙ аффиксы; аффикс желательного наклонения -áһы (модального отглагольного имени); глагольные отрицания -ма/-мә.

А фразовое ударение подчиняется более сложным правилам [6].

Важным этапом является установление соответствий между словами башкирского и русского языков, употребляемыми обучающимися в активной речи. Причем особое значение придается осознанному пониманию их значений, что требует целенаправленного развития познавательных способностей слепых школьников и совершенствование навыков использования собственной сохранной сенсорной системы.

Такие свойства как глубина и адекватность понимания изучаемого объекта или явления служат показателями сформированности умений воспроизводить представления, создавать речевые модели, в частности тексты. Это, в свою очередь характеризует качество связной устной речи, продуктивность мышления. Однако и при владении этими способностями обеднённый социальный и жизненный опыт слепых школьников крайне ограничивает их словарный запас и приводит к несформированности связной речи даже на родном башкирском

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

языке. В таких случаях развитие данного компонента речи на русском языке не получает опоры в материнской системе.

Слепым школьникам свойственны затруднения при выполнении мыслительных операций (анализа и синтеза), что не может не отражаться на умении самостоятельно вычленять из учебного текста речевые образцы и структуры, а также оперировать ими.

Своеобразное функционирование у слепых детей процессов памяти и логического мышления вызывает необходимость значительного увеличения числа повторений учебного материала. Именно преодоление подобных недостатков предусматривает этапность деятельности. Так, при работе с текстом, построенном в форме диалога, сначала обучающиеся несколько раз прочитывают его хором, затем читают индивидуально, и только после этого приступают к воспроизведению его с минимальными изменениями, руководствуясь заданиями в упражнениях. Такая предварительная подготовка делает доступной работу в парах с опорой на образцы.

Диалогическая форма работы открывает интересные возможности при изучении второго (иностранного) языка. Обычно учитель заранее намечает темы для собеседования, близкие к тематике уже пройденных уроков и, следовательно, содержащие уже знакомую обучающимся лексику. Чтобы преодолеть возможные неуверенность и смущение обучающихся, начинать такую работу удобно с диалога между педагогом и учеником даже с использованием в беседе (в речи учителя) материнского языка, но при этом четко контролируя правильность ответов на неродном языке. Когда подобные собеседования становятся привычными, можно переходить к парным диалогам между школьниками. Такая работа оживляет атмосферу в классе, увлекает обучающихся.

Методика преподавания иностранного языка при обучении слепых школьников говорению предполагает использование дидактических игр. Практика показывает, что они оказываются хорошей основой для формирования и развития у обучающихся артикуляционных навыков. Специальные фонематические упражнения позволяют не только отрабатывать произношение отдельных зву-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ков, но и способствуют ускорению темпа осваиваемой речи. Для такой работы подбираются разнообразные четверостишия, скороговорки; в ходе урока рекомендуется проговаривать по две скороговорки на иностранном (русском) и две скороговорки на материнском (башкирском) языках.

При расширении лексического запаса незрячих школьников учитываются определенные требования к выбору учебного материала, его соответствие, предусматривающее содержательное наполнение урока и используемому в его процессе методическому инструментарию.

Известны три базовых приёма включения новых слов в словарь обучающихся: наглядный, связанный с демонстрацией значения слов, явлений, описательный и способ, опирающийся на применение «звуковых картин».

Наиболее прочно в тифлопедагогике уже давно укоренился первый способ пополнения словаря, основанный на демонстрации разнообразного иллюстративного, воспринимаемого тактильно, материала – предметов быта, одежды и т. п.

Описательный приём пополнения словарного запаса предусматривает изучение окружающего мира и наполняющих его предметов и явлений в процессе целенаправленных экскурсий и во время прогулок. В таких ситуациях дети получают наглядные представления о разнообразных явлениях, о свойствах и назначении предметов, об адекватно характеризующих их словах.

Так называемый способ звуковых картин, т. е. отраженного в звуках эмоционального восприятия смысла новых слов, практически мало разработан. Однако именно таким способом сравнительно легко дать незрячим детям представления о значении некоторых слов (полете самолет, движении локомотива, плеске купающихся в воде, пении…).

В рамках одного урока, точнее в границах одного тематического блока, в словарный запас обучающихся рекомендуется вводить от семи до девяти новых лексических единиц. Причем школьники должны не только получить представление о семантическом значении каждой из них, но и знать качественные признаки, характерные для того или иного предмета, явления, обозначаемого дан-

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ным словом. Так, при изучении глаголов новые слова вводятся и закрепляются в процессе какой-либо деятельности, выполняемой совместно с учителем. На следующем занятии обучающихся побуждают уже к самостоятельному их использованию. А педагог присовокупляет к числу усвоенных слов-действий новые лексические единицы из той же категории. Затем в ходе урока в процессе соответствующей деятельности осмысливается её понимание.

Для формирования у слепых школьников конкретных представлений об изучаемых лексических единицах успешно применяются рельефные картинки, игрушки, макеты, муляжи и, как мы уже отмечали, дидактические игры, стихи, песни, скороговорки и др. правильное их использование самими обучающимися в свою очередь становится показателем, позволяющим установить адекватность сложившихся у них представлений о той или иной лексеме.

В принятых в настоящее время методических рекомендациях подчёркивается, что игры, употребляемые в процессе обучения незрячих школьников иностранному языку, должны быть построены с учетом звукового и двигательного подражания, свойственной детям природной любознательности, их стремления к ориентировочной деятельности, на возникающих чувствах удивления и радости. Это могут быть игры типа «Съедобное – несъедобное», «Снежный ком» и др. Словесный материал любого тематического блока, представленный в игровой форме, обучающиеся осваивают значительно легче и продуктивнее.

Особого внимания требует формирование у слепых обучающихся языковедческих знаний и практических действий с ними. При их изучении незрячие школьники сталкиваются с разнообразными проблемами, обусловленными, в первую очередь, интерференцией с родным языком.

Нередко они просто не понимают смысла предъявленного грамматического правила, что вызывает, прежде всего, необходимость проверки его осмысления школьниками. Для этого их просят воспроизвести правило на башкирском языке именно так, как они его понимают. Однако довольно часто подростки не могут даже при помощи учителя или одноклассников найти похожее граммати-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ческое явление в родном языке и указать на его сходство или различие с аналогичным явлением в языке русском.

Для преодоления подобных затруднений рекомендуется после первого ознакомительного прочтения текста, содержащего грамматический материал, предложить школьникам вопросы, позволяющие уточнить уровень понимания прочитанного. Обнаружив неадекватность представлений, с помощью объяснений и дополнительных вопросов достигается осознание использованной лексики, а в связанных текстах понимание описываемого: места действия, причин и мотивов поведения персонажей, их эмоций. В ходе такой работы полезно расширить круг рассматриваемых представлений, целенаправленно присовокупив к конкретной ситуации объяснение слов, понятий, жизненных взаимодействий, правил поведения в различных схожих обстоятельствах.

Так, при изучении темы «Слитное и дефисное написание имен прилагательных», благодаря моделированию социальных отношений, иллюстрирующих разнообразные формы общения, достигается более эффективное усвоение новых понятий.

При обучении слепых детей иностранному языку особую роль играет аудирование. Само по себе оно содействует развитию у учащихся слухового восприятия. При этом формируемые слуховые представления, создаваемые на базе незнакомых звуков речи, ритмов и интонаций изучаемого языка способствуют формированию умений, необходимых для работы с аудио источниками, также совершенствованию слухового внимания и слуховой памяти.

Вместе с тем, тифлопедагогика делает некоторый акцент на определенных элементах, связанных со спецификой подобной деятельности. При воспроизведении аудио текстов обязательно следует обращать внимание слепых школьников на его содержательную сторону (о чем говорят), на характеристику говорящих (кто говорит), на понимание отношений между ними, словом на оценку ситуации общения. Определенную ценность в подобной работе приобретают аудиотексты, содержащие фоновые звуки, которые, как правило, выполняют роль иллюстративного материала и позволяют охарактеризовать место или

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

время разговора, действия и эмоции персонажей и т. д. Целенаправленность акцентировки внимания обучающихся на таких деталях, содействует развитию у них способности самостоятельно распознавать разнообразные ситуации, делать соответствующие выводы.

Специфика проведения аудирования предусматривает введение взаимосвязанных дополнительных вопросов, предназначенных для расширения и восприятия представлений слепых обучающихся. Наборы вопросов, как правило, составляются для текстов, которые будут прослушиваться впервые. Например, они могут быть предложены в таких формулировках: «Кто говорит? Где находятся собеседники? Почему мы слышим этот звук? О чем он свидетельствует? Как вы об этом догадались?».

Между тем в методике преподавания иностранного языка подчёркивается нежелательность преобладающего использования аудирования в работе. Ею, в принципе, указывается на тесную взаимосвязь всех речевых умений, которые должны формироваться у обучающихся в комплексе. Только такой подход обеспечивает их осознанность, прочность полученных на их базе знаний, и продуктивность последующей речевой деятельности.

Своеобразие и значение рассматриваемого учебного курса заключается и в том, что он выступает в качестве одного из компонентов, обеспечивающих успешность дальнейшей социальной адаптации незрячих школьников в обществе. Именно изучение (иностранного) языка способствует расширению границ их собственных способностей, позволяет им чувствовать себя полноправными членами социума и активно взаимодействовать с носителями другой культуры, предоставляет дополнительную платформу для самовыражения. В таком контексте ключевое место отводится деятельности, предусматривающей освоение слепыми обучающимися лингвострановедческого материала, что является необходимым условием осмысления картины окружающего мира. Именно на этой базе развиваются способности к адекватной межкультурной коммуникации, толерантности и готовности к сотрудничеству.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

При этом невозможно не подчеркнуть большую роль страноведческого материала, способствующего восполнению представлений слепых и формированию новых, реальных знаний об окружающей действительности. Для этого в учебной деятельности используются адаптированные карты Российской Федерации и Башкортостана, картонные объемные модели, аудио, видео и веб ресурсы. Иллюстрации и макеты реализуют основную информационную функцию, а аудиозаписи в сочетании с адаптированными картами дают более полное представление о том или ином объекте.

Заключение. Все обозначенные проблемы, четко проявляющиеся при обучении слепых обучающихся билингвов русскому (неродному) языку, должны решаться в рамках моделируемого процесса, который в свою очередь основывается на тех же фундаментальных принципах, что и курс иностранного языка. Это позволяет нам выделить положения, составляющие его базисную платформу.

При обучении слепых подростков-билингвов русскому (неродному) языку необходимо осуществлять планомерную работу по преодолению отклонений, обусловленных глубоко нарушенным или отсутствующим зрением. Фундаментом для такой коррекционно-развивающей деятельности, в первую очередь, становится изучаемый языковой материал.

Процесс обучения русскому языку подразделяется на ряд направлений, обеспечивающих становление устной речи, формирование теоретических представлений об изучаемом языке, овладение связанными с ним практическими действиями, а также способности развивать и использовать собственное слуховое восприятие речи. Такая дифференциация предусматривает обязательную соотнесённость программы учебного курса с текущим учебным материалом. При этом достигается формирование определённых, заданных содержанием курса знаний и навыков. Этому способствует применение целенаправленно подобранного комплекса методических средств, соответствующих требованиям тифлопедагогики.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Осваиваемый слепыми подростками-билингвами лингвострановедческий материал должен содействовать реальному расширению запаса их представлений об окружающей действительности и социальной адаптации в регионе пребывания. Поэтому данная деятельность должна рассматриваться в рамках коррекционно-развивающего компонента.

Список литературы

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа / В.А. Аврорин // Проблема двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 49–62.

2. Вайнрах У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрах // Зарубежная лингвистика. – М., 1999. – С. 7–42.

3. Верещагин Е.М. Психология и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.

4. Грицишина Н.А. Способы обучения слепых и слабовидящих иностранному языку с применением игровых технологий / Н.А. Грицишина, Л.В. Гурьева // Альманах современной науки и образования. – 2011. – №4 (47). – С. 124–127.

5. Шаклеин В.М. Современные методики преподавания русского языка нерусским: учеб. пособие. / В.М. Шаклеин, Н.В. Рыжова. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 258 с.

6. Юлдашев А.А. Грамматика современного башкирского литературного языка: монография. – М.: Наука, 1981. – 495 с.

7. Исаев Ю.Н. Описание обычаев чувашского народа на немецком языке (на примере поэмы К.В. Иванова «Нарспи» / Ю.Н. Исаев, М.В. Емельянова, Т.Н. Кузнецова // Вестник Чувашского университета. – 2018. – №4. – С. 244–249.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)