

На правах рукописи

Васильева Галина Николаевна

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Специальность 13.00.03 - коррекционная педагогика
(логопедия)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва -2004

Работа выполнена в Московском педагогическом государственном университете на кафедре логопедии дефектологического факультета.

Научный руководитель

Кандидат педагогических наук,
профессор Бабина Галина Васильевна

Официальные оппоненты:

Доктор педагогических наук,
профессор Воронкова Валентина Васильевна

Кандидат педагогических наук,
доцент Чиркова Эльвира Борисовна

Ведущая организация - Московский городской открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова.

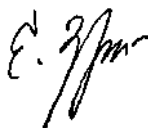
Защита состоится « 17 » января 2005 г. в 14 часов на заседании Диссертационного Совета К 212.154.01 при Московском педагогическом государственном университете по адресу: 117571, Москва, пр. Вернадского, д.88 ауд. 413

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МПГУ по адресу: 119992, Москва, ул. Малая Пироговская, д.1.

Автореферат разослан

« 14 » декабря 2004г.

Ученый секретарь
Диссертационного Совета



Землянская Е.Н.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования.

Процесс чтения является предметом исследования многих авторов в силу его социальной значимости, практической необходимости и научно обоснованного подхода к системе обучения (Н.И.Жинкин, А.Р.Лурия, А.А.Леонтьев, ИА.Зимняя, Т.М.Дридзе, Л.П.Доблаев и др.)

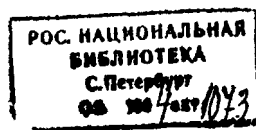
У истоков разработки проблемы обучения чтению детей с тяжелыми нарушениями речи стояли такие отечественные исследователи как Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Л.Ф.Спирова, Г.В.Чиркина, Р.И.Лалаева и др. На современном этапе данная проблема осталась актуальной для научных исследований и получила свое развитие в работах Т.А.Алтуховой, Г.В.Бабиной, В.К.Воробьевой, В.В.Зоронковой, С.Ю.Горбуновой, О.Б.Иншаковой, М.Н.Русецкой, В.В.Строгановой, Э.Б.Чирковой и др.

Современный взгляд на чтение как на особый вид речемыслительной деятельности, базирующийся не только на зрительном восприятии, но и ее семантическом декодировании, нацеливает исследователей на изучение тех механизмов, которые в полной мере обеспечивают не только техническую, но и смысловую сторону процесса чтения.

Практика и экспериментальные данные свидетельствуют о том, что проблемы, возникающие у младших школьников в процессе чтения, связаны не только с технической стороной, но и с трудностями смыслового восприятия текста, что обусловлено недостаточной сформированностью соответствующих механизмов.

Рассматривая феномен понимания в процессе чтения, многие исследователи (И.Р.Гальперин, ИА.Зимняя, А.А.Леонтьев и др.) видят его специфику в выявлении смысла, скрытого в текстах. Смысловая обработка текста при чтении является одним из наиболее трудно осваиваемых видов перцептивной деятельности учащихся. Не смотря на актуальность и важность, данная проблема является недостаточно разработанной в современной методической и учебной литературе.

Среди учащихся, испытывающих трудности смысловой обработки текста при овладении чтением особое место занимают школьники с нарушением речевого развития. Наряду со значительным количеством исследовательского материала по проблеме обучения чтению, теория и практика логопедической науки не располагает данными об особенностях смысловой обработки текста в процессе чтения младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи, а также материалами целенаправленного исследования факторов, значимых для ее развития. Поиск



оптимальных путей совершенствования процесса обучения чтению в условиях специального коррекционного воздействия и недостаточная изученность данного вопроса определяют актуальность исследования.

Вышесказанное позволило определить проблему исследования: каковы особенности смысловой обработки текста при чтении у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и какие приоритетные направления коррекционной работы обеспечивают оптимизацию процесса обучения чтению. Решение обозначенной проблемы составило цель исследования.

В качестве объекта исследования выступает процесс обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Предметом исследования является состояние возможностей смысловой обработки текста в процессе чтения младшими школьниками с нарушениями речи (в сравнении с учащимися, имеющими нормальное речевое развитие).

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что трудности овладения процессом чтения младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи в значительной степени связаны с их особенностями смысловой обработки текста. Целенаправленное формирование умений смысловой обработки текста будет способствовать оптимизации процесса обучения чтению младших школьников с нарушением речевого развития.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретический и методический аспекты исследуемой проблемы в области современной лингвистики, психолингвистики, психологии, коррекционной педагогики.

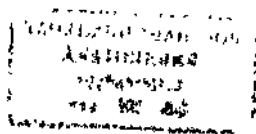
2. Разработать и апробировать методику исследования возможностей смысловой обработки текста при чтении младшими школьниками.

3. Изучить возможности смысловой обработки текста при чтении младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи и их сверстниками с нормальным речевым развитием.

4. Выявить характер трудностей смысловой обработки текста при чтении учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

5. Разработать и апробировать в ходе коррекционных занятий основные направления формирования умений смысловой обработки текстовой информации при чтении у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Методологическую основу исследования составили положения философии и психологии о языке как важнейшем средстве познания и общения, его связях с неречевыми процессами; теория речевой деятельности, сформулированная в трудах Л.С.Выготского, Н.И.Жинкина, А.Н.Леонтьева и др.; представления о чтении как



особом виде деятельности человека (И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, М.Р.Львов и др.), теоретические представления о процессах восприятия и понимания речевых сообщений (А.А.Брудный, Л.П.Доблаев, Т.МДридзе, Т.Г.Егоров, З.И.Клычникова и др.)-

В соответствии с намеченной целью и задачами исследования были определены и использованы следующие **методы исследования**: *теоретический* (анализ и обобщение психологической, лингвистической, педагогической и методической литературы по теме исследования); *социолого-педагогический* (изучение школьной медико-педагогической документации, наблюдение за процессом обучения, беседы с учителями); *экспериментальный* (проведение констатирующего и обучающего экспериментов); качественный и количественный анализ возможностей смысловой обработки текста учащимися.

База исследования. Исследование проводилось в течение 1999-2004 годов на базе специальной общеобразовательной школы-интерната №60 для детей с тяжелыми нарушениями речи и общеобразовательной школы-интерната №16 г. Москвы. В экспериментальную группу вошли 86 учащихся 3-4-х классов, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня (по Р.Е.Левиной) и 40 учащихся 3-4-х классов, имеющих нормальное речевое развитие. 34 ученика участвовали в опытном обучении и 18 школьников составили контрольную группу.

Этапы проведения исследования.

На первом этапе (1999-2000) изучалась и анализировалась научная литература по педагогике, специальной педагогике, психологии, психолингвистике; формировалась основная идея исследования, определялись его гипотеза, задачи и методы.

На втором этапе (2000-2002) осуществлялась разработка содержания констатирующего и обучающего экспериментов.

На третьем этапе (2002-2003) проводился констатирующий эксперимент, осуществлялась апробация опытного обучения.

На четвертом этапе (2003-2004) анализировались результаты исследования, формулировались выводы.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологическим, психолого-педагогическим и методическим подходами, комплексностью использованных методов исследования, адекватных его предмету, целям и задачам, объективно доказанными положительными результатами формирования умений смысловой обработки текста при чтении учащимися с тяжелыми нарушениями речи по разработанным нами направлениям

коррекционного обучения, сочетанием количественных и качественных методов анализа при обработке экспериментального материала.

Наиболее существенные результаты исследования получены лично автором и заключаются в следующем:

- определены особенности формирования умений смысловой обработки текста у младших школьников с нормальным речевым развитием и тяжелыми нарушениями речи;

- установлена специфика функционирования различных механизмов чтения у детей с нарушенной речевой деятельностью;

- разработаны основные направления оптимизации процесса обучения чтению младших школьников рассматриваемой категории.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- разработана методика исследования смысловой обработки текста у младших школьников в процессе чтения;

- впервые представлена как результативная, так и процессуальная характеристика проявления трудностей смыслового восприятия текста при чтении его учащимися с тяжелыми нарушениями речи;

- установлены различные степень и характер сформированности умений смысловой обработки текста как у младших школьников, имеющих тяжелые нарушения речи, так и у учащихся общеобразовательной школы;

- предложены основные направления формирования умений смысловой обработки текстовой информации при чтении младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- расширены границы понятийного аппарата логопедии в области исследования процесса чтения;

- выявлена недостаточная сформированность таких механизмов чтения как сличение-узнавание, вероятностное прогнозирование, компрессия, эквивалентные замены и экспликация, что обуславливает трудности смысловой обработки текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи;

- расширены представления о различных уровнях развития текстовой компетенции при чтении у младших школьников как в норме, так и при недоразвитии речи.

Практическая значимость работы определяется тем, что предложен и апробирован комплекс диагностических методик для выявления особенностей смысловой обработки текста, который может рассматриваться в качестве значимого

компонента модели изучения чтения у учащихся с нормальным речевым развитием или тяжелыми нарушениями речи.

Предложены направления формирования умений смысловой обработки текста младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи, их использование в структуре коррекционно-педагогической работы способствует оптимизации процесса обучения чтению.

Практическая ценность диссертации состоит также в том, что ее результаты могут быть использованы при разработке содержания обучения чтению не только учащихся с тяжелыми нарушениями речи, но и младших школьников, относящихся к другим категориям детей с ограниченными образовательными возможностями.

Материалы исследования могут быть использованы в работе учителей-логопедов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, в соответствующих курсах логопедии, специальной методики преподавания русского языка, в процессе педагогической практики в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей-логопедов.

Апробация основных положений диссертации осуществлялась в виде докладов на заседании кафедры логопедии МГЛУ (Москва, 2003-2004 г.). Основные теоретические положения докладывались на конференциях молодых ученых МГПУ (Москва, 1999-2004 г.); на второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р.Лурия «А.Р.Лурия и психология 21 века» (Москва, МГУ, 2002 г.); на 14-м международном симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание: устоявшееся и спорное» (г. Москва, 2003 г.), на 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии (Москва, 2004 г.).

Публикации. Основное содержание диссертации отражено в печатных работах, список которых приводится в конце автореферата.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с тяжелыми нарушениями речи связаны с недостаточностью информационно-поисковых умений; несформированностью операций антиципации; снижением возможности логико-синтаксического и семантического текстового ориентирования и ограничением контекстуализации, что отражает недостаточное функционирование соответствующих механизмов чтения.

2. Текстовая компетенция при чтении у учащихся с нормальной и нарушенной речью имеет разные уровни развития, что связано с особенностями смысловой обработки текстовой информации.

3. Направленность коррекционной работы на формирование механизмов чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи способствует оптимизации процесса обучения чтению.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, выводов, списка литературы, включающего 205 отечественных и зарубежных работ и приложения. Объем машинописного текста составляет 147 страниц. Работа иллюстрирована 21 таблицей и 2 диаграммами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность работы, раскрыта проблема исследования, определены объект и предмет. Сформулированы задачи исследования, раскрыты его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации «Теоретическое обоснование изучения процесса чтения у младших школьников» представлен анализ литературных данных из различных областей научного знания, посвященных описанию основ процесса чтения, определяется значение смысловой обработки текста при чтении, а также постановка этой проблемы при обучении чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Анализируя психологические и психолингвистические исследования (Л.С.Выготский, И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др.) мы сделали вывод, что чтение как деятельность обуславливается сложным взаимодействием психических познавательных процессов, к которым относятся ощущение, восприятие, мышление, память, внимание, воображение.

Ориентируясь на цели нашего исследования, чрезвычайно важно было выделить те механизмы чтения, которые связаны со смысловой обработкой текста, как основы извлечения и понимания текстовой информации. Многие авторы (И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, Т.М. Дридзе и др.), считают понимание и осмысление недифференцируемыми понятиями. Под смысловым восприятием речевого сообщения понимается «процесс приема (рецепции) и осмысления, результирующий в понимании (или непонимании) этого речевого сообщения». По мнению авторов, понимание следует рассматривать в единстве его процессуальной и результативной содержательных сторон. Понимание определяется как результат смыслового восприятия, а осмысление как его процесс, и при этом указывается, что понимание как положительный результат осмысления входит в процесс смыслового восприятия. Смысловое восприятие выступает в качестве внутренней стороны чтения как вида речевой деятельности, являясь тем техническим процессом,

функцией, посредством которой оно (чтение) осуществляется. Осмысление же является процессом установления смысловых отношений между элементами и единицами воспринимаемого речевого сообщения, содержащейся в нем мысли, смыслового содержания. Выявление или установление иерархии смысловых связей текста (соподчинение, подчинение, важность, второстепенность) происходит посредством осмысления или их привнесения субъектом. Другими словами, чтец осуществляет смысловую организацию текста посредством осмысления, которое может привести его к пониманию, а может привести к непониманию.

Механизм понимания включает определенную систему действий чтеца: выдвижение и последующее подтверждение смысловых и вербальных гипотез, установление разнопорядковых смысловых связей, многократное перекодирование при переходе от элементарных до высоких уровней установления связей, удержание в оперативной памяти промежуточных решений и принятие решения - понимание. Качество понимания зависит прежде всего от когнитивной системы чтеца, от характеристик его лингвосемантической системы, от степени развитости его компенсаторных стратегий при неадекватном понимании (догадка о незнакомом слове, переосмысление фрагмента и др.), от когнитивно-коммуникативных характеристик текста (Аткинсон, Карпентер и Джаст и др.).

Рассматривая проблему смыслового восприятия и обработки информации, исследователи видят специфику этих процессов в выявлении смысла, скрытого в текстах. При этом, существенным фактором осмысления является способность к *актуализации* (А.А. Брудный) имеющихся знаний путем установления тезаурусных связей, позволяющих в процессе чтения эффективно использовать зафиксированный в памяти прошлый опыт. Следующие важные факторы смыслового восприятия и обработки текстовой информации при чтении, это - *узнавание и сличение* (Б.Ф.Ломов, Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя) с эталоном языковых единиц текстовой информации; *вероятностное прогнозирование* как форма антиципации, предполагающая выдвижение и последующее подтверждение смысловых и вербальных гипотез (И.М. Берман, И.А. Зимняя, Б.Ф. Ломов, И.М. Фейгенберг и др.). Необходимым условием смысловой обработки текста при чтении является установление разнопорядковых смысловых связей, выделение «смысловых опорных пунктов» или «смысловых вех», правильный выбор ключевых слов или предложений, опосредованный *компрессией* текста по центральным смысловым компонентам (А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный). Также, как существенный фактор осмысления, определяется возможность раскрытия внутритекстовых связей: явно выраженных - эксплицитных и неявно выраженных - имплицитных, которые можно обнаружить с помощью контекста и *эксплицитовать* (П.Я. Гальперин, В.З.

Демьянков), т.е. «перевести» в эксплицитный смысл путем подбора *эквивалентных замен* (О.Д. Кузьменко-Наумова, Н.А. Ипполитова).

Анализ ключевых вопросов смысловой обработки текста при чтении позволяет выделить механизмы, сформированности которых обеспечивает адекватное понимание читаемого. Это такие механизмы чтения, как: сличение-узнавание, языковое и контекстуальное прогнозирование, компрессия, эквивалентные замены и экспликация.

В качестве одного из проявлений несформированности вышеуказанных механизмов могут рассматриваться трудности обработки текста в процессе чтения учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Изучение проблемы понимания речевых сообщений Г.В. Бабиной, В.К. Воробьевой, Г.С. Гуменной, Н.Г. Токаревой, Л.Б. Халиловой и др. позволило описать многообразие специфических трудностей оперирования словесной информацией, в основе которых лежат сложные психологические механизмы, связанные с запечатлением вербального материала, его хранением и переработкой. Адекватность понимания языковых единиц различных уровней детьми с первичными формами недоразвития речи описаны О.Е. Грибовой, Л.Р. Давидович, Э.Б.Чирковой, В.В. Строгановой и др.

Анализ специальной литературы показал, что в логопедии представлено ограниченное количество сведений, касающихся возможностей смысловой обработки текста в процессе чтения младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи. Не проводилось специального изучения детерминирующего влияния особенностей становления рассматриваемых выше механизмов чтения на смысловое восприятие текста при чтении детьми указанной категории. Методический аспект проблемы формирования умений смысловой обработки текста в структуре чтения требует дальнейшего совершенствования в целях оптимизации процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Во второй главе диссертации «Организация, материалы и методика исследования» содержится описание процесса подготовки и проведения экспериментального исследования, раскрывается его содержание, комментируется методический аппарат реализации констатирующего эксперимента и обработки полученных данных.

Содержание экспериментальной методики обследования составили **четыре серии** заданий.

Первая серия заданий направлена на оценку информационно-поисковых умений при чтении (установление в тексте микротем, соответствующих фактуальной информации, ориентация на жизненный опыт, осведомленность в предмете речи). Задания заключались в установлении значимой информации текста

по его заглавию и тематическим опорам, постановке вопросов к предстоящему чтению текста (на дотекстовом уровне) и поиске содержательной информации по заданным ориентирам (на текстовом уровне).

Вторая серия заданий ориентированна на выявление возможностей функционально-смысловой обработки текста на основе антиципации: а) догадки языкового характера: уровень выделения слов и словоформ, уровень словосочетаний и предложений, б) смысловые (семантические) догадки, в) контекстуальные (фоновые) догадки: уровень контекста (привлечение фоновых знаний). Задания заключались в восстановлении недопечатанных /пропущенных слов в тексте при его чтении учеником.

Третья серия заданий направлена на определение особенностей логико-синтаксического и семантического текстового ориентирования и заключалась в установлении ключевых предложений в микротемах текста (варианты: выделение главных предложений в тексте, выписывание главных предложений из текста).

Четвертая серия заданий ориентирована на оценку возможностей контекстуализации: 1) возможностей видения дальнейшего развития событий при чтении и 2) возможности опознания эксплицитно и имплицитно выраженной информации в тексте, прогнозирование на уровне целого текста. Задания заключались в составлении вопросов и предполагаемых ответов к каждому последующему фрагменту (микротеме) текста при его чтении по частям; дополнении учащимися содержания текста в соответствии с их видением ситуации (умение распознавать неявно выраженные внутритекстовые связи).

Критериями оценки выполнения заданий были: а) количество ошибок и несоответствий при выполнении заданий, б) характер трудностей выполнения заданий.

В третьей главе диссертации «Анализ результатов исследования смысловой обработки текста в процессе чтения младшими школьниками» представлены результаты сравнительного анализа материалов экспериментального исследования 86 учащихся с тяжелыми нарушениями речи и 40 школьников с нормальным речевым развитием 3-4 классов, дается характеристика особенностей смысловой обработки текста в процессе чтения младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи.

Исследование *информационно-поисковых умений* в процессе чтения текста показало,

что для 18% школьников с общим недоразвитием речи и 70% учащихся общеобразовательной школы был доступен операционный уровень работы на этапе актуализации предшествующих знаний и на этапе поиска информации по заданным

ориентирам: они проявили способность к распределению и организации соответствующих единиц информации. Эти ученики правильно ориентировались в предложенной к тексту таблице и достаточно полно внесли в нее полученную из текста информацию. В эту группу вошли школьники, допустившие не более двух неточностей или пропусков информации в трех графах таблицы («Знаю», «Хочу узнать», «Узнал»), каждая из которых имела пять тематических опор знаний о предмете (лексическим материалом служил текст «Моржи»): «Где живут», «Чем питаются», «Внешний вид», «Повадки», «Особенности». Эти дети смогли самостоятельно поставить вопросы, на которые они хотели бы найти ответы в тексте, например: «В каком море живут?», «Какие они умные?», «Чем занимаются?» и др.

Отдельные трудности (менее половины на текст) показали 35% школьников с тяжелыми нарушениями речи и 30% учащихся общеобразовательной школы.

Для 47% учащихся, имеющих общее недоразвитие речи, были характерны выраженные трудности как на этапе актуализации предшествующих знаний, так и на этапе поиска информации по заданным ориентирам.

При анализе ошибок и неточностей, допущенных учениками, выявлены основные типы ошибок: отсутствие реакции на подбор информации, ограничение отбора информации, трудности дифференциации (распределения) информации по содержательным опорам, несоответствие отобранной информации заданному ориентиру.

Анализ результатов выполнения заданий, связанных с *функционально-смысловой обработкой текста на основе антиципации* показал, что для всех учащихся, имеющих тяжелые нарушения речи, были характерны трудности восстановления слов с пропущенными частями и подстановки целых слов в тексте. А 72% учеников общеобразовательной школы не допускали ошибок при выполнении предложенных заданий.

Отдельные трудности (менее половины ошибок на текст) были выявлены у 39% учащихся с тяжелыми нарушениями речи и 28% учащихся общеобразовательной школы.

Выраженные трудности восстановления слов с пропущенными частями и подстановки целых слов (более половины неправильных вариантов) отмечены у 61% школьников с тяжелыми нарушениями речи и не выявлены у учащихся с нормальным речевым развитием.

Качественный анализ позволил установить три основных типа допущенных ошибок: ошибки формально-языкового характера (в предложении «Он дрожал всем телом и все плакал» незавершенное слово «плакал» восстанавливается

как «плакали», в предложении «Я подружился с моей собачкой» недопечатанное слово «моей» оформляется как «моим»); ошибки семантико-синтаксического характера (в предложении «Принес я щенка домой» неполное слово «домой» прочитывается как «достал», во фрагменте «налил в миску и поставил щенку» незавершенное слово «поставил» представляется вариантом «после» или «постелил»); ошибки контекстуального характера (во фрагменте «спустился я в овраг» незавершенное слово «спустился» восстанавливается как «сплю»; «крошечного щенка» - «крота щенка», «крокодила щенка»; в предложении «Я принес щенка домой» незавершенное слово «домой» завершается как «принял», «приподбросил», «признавал»).

Исследование результатов заданий на *логико-синтаксическое и семантическое ориентирование* (установление смысловых опорных пунктов в микротемах), показало, что правильное установление ключевых предложений во всех микротемах текста доступно 78% учащихся общеобразовательной школы и недоступно (в полном объеме) школьникам с тяжелыми нарушениями речи. Отдельные трудности (менее половины неправильно установленных «главных» предложений) отмечены у 51% учеников с тяжелыми нарушениями речи и 22% школьников с нормальным речевым развитием.

Выраженные трудности установления смысловых опорных пунктов в тексте проявили 49% испытуемых с тяжелыми нарушениями речи, которые не смогли адекватно установить главные предложения текста в половине и более микротемах.

Характерными трудностями при выборе ключевых предложений являлись: замена главного предложения второстепенным; пропуск ключевых предложений в ряде текстовых фрагментов; замена авторского «главного» предложения своим собственным (в варианте выписывания ключевых предложений); искажение содержания ключевого предложения при замене его собственным вариантом; замена выделения ключевого предложения перечислением различных элементов информации (и второстепенной и главной).

При исследовании возможностей *контекстуализации* было выявлено, что 52% учащихся общеобразовательной школы доступны постановка вопроса (или предполагаемых ответов) к следующей микротеме текста на основе видения дальнейшего развития события (текст «Кто сажает лес») и развертывания неявно выраженной информации текста («Любознательный ежик») в процессе домысливания его содержания. Примером характерного варианта адекватного «домысливания» информации учащимися с нормальной речевой деятельностью является следующий. «Пошел темной ночью серый ежик по лесу гулять. *Он любит гулять ночью.* Увидел красную ягоду и наколот на иголочку. *Это вкусная еда.*

Увидел листья и тоже наколол. *Пригодятся.* Заметил он в луже голубую звезду. *Он заинтересовался.* Хотел и ее наколоть. Ничего не вышло. *Но ведь это было только отражение звезды!* Подумал ежик и накрыл ее лопухом. Пусть до утра полежит. *Потом возьму.* А утром под лопухом вместо голубой звезды нашел большое красное солнышко. *Еж удивился и хотел его тоже взять, но опять ничего не вышло. Ведь это тоже отражение!».*

Отдельные трудности (менее половины ошибок на текст) формулировки вопросов и предполагаемых ответов к последующим фрагментам текста при чтении его по частям были отмечены у 47% школьников с тяжелыми нарушениями речи и 48% учащихся с нормальным речевым развитием.

Выраженные трудности постановки вопросов к следующему фрагменту текста при чтении и невозможность «домысливания» неявной информации показали 53% учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Они допустили более половины неадекватных вариантов вопросов или «домысливаний» на один текст. Основные трудности постановки вопросов или предполагаемых ответов к следующей микротеме заключались в замене вопроса к следующему фрагменту вопросом к уже прочитанному (так, после прочтения микротемы, где говорится о том, что в еловом лесу среди елок вдруг появились маленькие дубки, задается вопрос «*Что случилось в еловом лесу?*» или «*Где появились те дубы?*»; фрагментарном характере вопросов, несущих дополнительную или второстепенную информацию («*Почему у дуба маленькие листики?*»; тафталогическом характере вопросов и ответов (так, после прочтения фрагмента, где содержится вопрос автора о том, кто же сажает эти дубки, предполагаемый ответ заменяется встречным вопросом «*Кто их сажает!*» или встречным утверждением «*Да, точно, кто-то сажает.*».

Анализ содержания текстов-рассказов, полученных в результате дополнения неявно выраженной текстовой информации, позволил выявить ряд проблем, отражающих специфику распознавания авторской программы в тексте и ее развертывания в процессе «речевого размышления» младшими школьниками. В качестве ведущей характеристики текстовых дополнений могут рассматриваться многочисленные повторы, когда отдельные прочитанные предложения определенным образом преобразовывались, то есть повторно представлялись детьми в собственной «редакции» (к примеру, «...Заметил он в луже голубую звезду. *Он в луже заметил голубую звезду...*»; другой характерной чертой являлись предложения, не отражающие освоения неявно выраженного смысла фрагмента или текста в целом, что результировалось в описании некоторых подробностей, раскрытии содержания не «в глубину», а «в ширь» («Заметил он в луже голубую звезду. *Взял ее, положил перед собой и любовался*» или «*Взял ее в руки и пошел дальше*»; еще одна

особенность - привнесение информации, не относящейся к теме рассказа («...Хотел и ее (звезду) наколоть. Ничего не вышло. *И он захотел спать...*». При этом большинство школьников испытывало затруднения контроля и исправления допущенных ошибок (несоответствий) при повторном чтении полученных рассказов.

Обобщение результатов констатирующего эксперимента и анализ особенностей смысловой обработки текста при чтении школьников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью дали основание для выделения и характеристики *трех уровней текстовой компетенции при чтении*: высокий (отсутствие трудностей), к которому было отнесено 47% учащихся общеобразовательной школы; среднего (отдельные трудности) - 53% школьников общеобразовательной школы и 45% учащихся с тяжелыми нарушениями речи; низкого (выраженные трудности) - 55% школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В четвертой главе «Основные направления оптимизации процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи» обоснованы теоретические положения, послужившие основой разработки коррекционного обучения, представлены направления логопедической работы по формированию умений смысловой обработки текста при чтении младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи, а также итоги опытного обучения.

К основным направлениям коррекционной работы были отнесены следующие:

* Формирование информационно-поисковых умений (и соответствующего механизма чтения - сличение-узнавание). Цель: обучение поиску, анализу и распределению текстовой информации по заданным ориентирам.

* Формирование умений функционально-смысловой обработки текста на основе антиципации (и соответствующего механизма вероятностного прогнозирования) при чтении. Цель: обучение выстраиванию гипотез на уровне словосочетаний, предложений и текста в целом.

* Формирование умений логико-синтаксического и семантического текстового ориентирования (и соответствующего механизма компрессии) при чтении. Цель: обучение установлению смысловых опорных пунктов в тексте.

* Формирование возможностей контекстуализации (и соответствующих механизмов эквивалентных замен и экспликации). Цель: обучение установлению явно и неявно выраженных смысловых связей в тексте, обучение операциям развертывания содержания информации.

Для определения результативности коррекционной работы по предложенным направлениям нами проводилось опытное обучение, которым было охвачено 34 учащихся с общим недоразвитием речи третьего уровня. В конце учебного года была

осуществлена контрольная проверка, содержательную основу которой составили задания, аналогичные предлагавшимся в констатирующем эксперименте. Анализ полученных данных проводился по установленным параметрам. Контрольную группу составили 17 учащихся.

Сопоставление результатов опытного обучения с материалами констатирующего эксперимента и с данными, полученными в контрольных группах, свидетельствуют об эффективности применения указанных направлений коррекционной работы.

В заключении диссертации обобщены основные результаты исследования, сформулированы выводы, намечены перспективы. Многоаспектный анализ смысловой обработки текста явился базой для разработки эффективных путей оптимизации процесса обучения чтению учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Установленные типы трудностей, а также выделенные факторы, определяющие эти трудности, свидетельствуют о неоднородности становления механизмов чтения у исследуемой категории школьников. Содержание основных направлений формирования умений смысловой обработки текста может рассматриваться в качестве значимой части коррекционно ориентированного обучения чтению.

Выводы.

1. Разработанная методика изучения процесса чтения позволяет охарактеризовать не только результативную, но и процессуальную стороны смысловой обработки текста при чтении младшими школьниками.

2. Сравнительное исследование возможностей смысловой обработки текста при чтении учащимися с тяжелыми нарушениями речи и их сверстниками с нормальным речевым развитием позволило выявить следующие трудности:

- * затруднение поиска и распределения информации по содержательным опорам, несоответствие или неадекватность отбора текстовой информации;

- * ошибки формально-языкового, семантико-синтаксического и контекстуального характера при восстановлении непечатанных или пропущенных слов в тексте;

- * ограничение возможности установления ключевых предложений в микротемах текста;

- * выраженные трудности «домысливания» содержательной информации.

3. В основе нарушений смысловой обработки текста в процессе чтения лежит недостаточная сформированность следующих механизмов:

- * механизма сличения-узнавания, что отражает диффузный характер сенсорных эталонов, ограничение ассоциативного потенциала слов (непрочность и неразветвленность вербальных ассоциативных сетей);

* механизма вероятностного прогнозирования, что обуславливает ограничение смысловой ориентации в содержании отдельных предложений и целого текста, затруднения в интеграции смысловых составляющих текста, трудности предвосхищения (антиципации) элементов содержания речевого произведения;

* механизма компрессии, что детерминирует трудности установления в тексте смысловых опорных пунктов, затруднения в дифференцировании главной и второстепенной информации;

* механизмов экспликации и эквивалентных замен, что затрудняет актуализацию смысловых связей между уже прочитанным и возможным развитием события, ограничивает способность к пониманию неявно выраженного смысла, вызывает сужение объема семантической области, связанной с темой текста.

4. Анализ проявлений трудностей осмысления текстовой информации в процессе чтения позволил установить три уровня текстовой компетенции младших школьников при чтении: высокий (отсутствие трудностей), средний (наличие отдельных трудностей) и низкий (наличие выраженных трудностей). При этом выявлено, что 55% учащихся с тяжелыми нарушениями речи находятся на низком уровне и 45% - на среднем.

5. Формирование умений смысловой обработки текста с учетом выявленных нарушений и особенностей функционирования механизмов чтения позволяет оптимизировать процесс обучения чтению.

Перспективы исследования заключаются в разработке комплексов упражнений, направленных на осмысление текстовой информации учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях!

1. Васильева Г.Н. Опыт исследования навыка чтения учащихся с нарушениями речи //Проблемы профессиональной подготовки будущего педагога. - Белгород, 2002, С.18-21.(0,5п.л.).

2. Бабина Г.В., Васильева Г.Н. Особенности овладения чтением младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи //Актуальные проблемы развития и лингвистического образования детей //Материалы международной научно-практической конференции. - Орел, 2002. - С. 195-197. (0,2 п.л., авт. вклад 50%).

3.Бабина Г.В., Васильева Г.Н. Диагностика уровня сформированности навыка чтения у младших школьников с нарушениями речи // А.Р. Лурия и психология 21 века. Вторая Международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. Тезисы сообщений. Москва. Россия, 2002г. МГУ им. М.В. Ломоносова, - С. 7. (0,1 п.л., авт. вклад 50%).

4. Бабина Г.В., Васильева Г.Н., Гуляева Ю.И. Формирование модели взаимодействия с текстом учащихся с нарушениями речи //Языковое сознание: устоявшееся и спорно. 14 Международный симпозиум по лингвистике и теории коммуникации. - Москва, 2003, С. 15-16. (0,2 п. л., 30% авт. вклад).

5. Бабина Г.В., Васильева Г.Н. Освоение смыслового пространства текста учащимися с нарушениями речи //Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции. Ч.2. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2003, С.175-177. (0,5 п.л., авт.вклад 50%).

6. Бабина Г.В., Васильева Г.Н. Трудности смысловой обработки текста учащимися с нарушениями речи //Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - Москва: изд-во МГСИ, 2004, с. 39-44 (0,5 п.л., 50% авт. вклад).

Васильева Г.Н.

Подп. к печ. 25.11.2004 Объем 1,0 п.л. Заказ №. 401 Тир 100 экз.

Типография МПГУ

№28801