

На правах рукописи

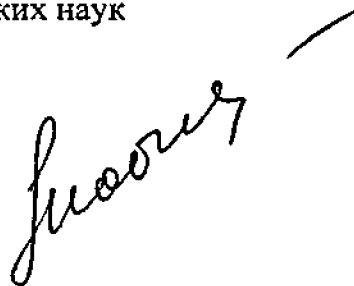
ЛЮБИМОВА Марина Михайловна

**ОБУЧЕНИЕ СЖАТИЮ И РАЗВЕРТЫВАНИЮ ТЕКСТА
ИЗЛОЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика (логопедия)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Москва 2006

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении
Московском городском педагогическом университете Департамента
образования города Москвы на кафедре логопедии

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор
Бабина Галина Васильевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Воронкова Валентина Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент
Алмазова Анна Алексеевна

Ведущая организация: Удмуртский государственный университет

Защита диссертации состоится «27» ноября 2006 г. в 14 часов
на заседании диссертационного Совета К 850.007.01 при Московском
городском педагогическом университете Департамента образования города
Москвы по адресу: 117261, Москва, ул. Панферова, д.14

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского городского
педагогического университета по адресу: 129226, Москва,
2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4

Автореферат разослан «26» октября 2006 года

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических
наук, доцент



М.Н.Русецкая

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Проблема формирования вторичного связного письменного высказывания у учащихся с тяжелыми нарушениями речи является актуальной для практики специальной школы. Изложение, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, способствует расширению языкового опыта учащихся, содействует развитию их познавательного интереса.

В трудах отечественных и зарубежных исследователей разрабатывались различные аспекты проблемы формирования связного монологического высказывания. Изучение онтогенетических основ формирования связной речи у детей позволило авторам выявить ряд закономерностей ее становления (А.Н.Гвоздев, Н.И.Жинкин, Е.И.Исенина, Н.И.Лепская, В.Н.Овчинников, К.Ф.Седов, Л.Г.Шадрина, М. Halliday, R.Hasan).

В исследованиях А.А.Алмазовой, Т.П.Бессоновой, Г.В.Бабиной, В.К.Воробьевой, В.П.Глухова, О.Е.Грибовой, Н.С.Жуковой, Р.Е.Левиной, Е.Н.Российской, Р.Ф.Спировой, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, А.В.Ястребовой и др. рассматривались вопросы формирования связного монологического высказывания у детей с речевыми нарушениями. Авторы указывают на трудности понимания и воспроизведения текста, анализируют специфику языкового оформления высказываний. В работах отмечается, что трудности формирования связной речи обусловлены несформированностью ряда психологических предпосылок. При этом недостатки развития связной речи рассматриваются исследователями в качестве постоянного компонента в структуре речевого дефекта школьников изучаемой категории.

Однако вопросы создания сжатых и развернутых текстов учащимися среднего звена школы для детей с тяжелыми нарушениями речи не являлись предметом специального исследования. Отсутствуют теоретически обоснованные методики диагностики и коррекционного обучения сжатию и развертыванию содержания текста изложения.

Недостаточная разработанность проблемы и ее значимость для теории и практики развития связной письменной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи определили актуальность темы настоящего исследования.

Проблема исследования заключается в выявлении особенностей сжатия и развертывания содержательной информации текста изложения учащимися с нарушениями речи.

Цель исследования - охарактеризовать возможности создания сжатых и развернутых текстов изложений учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и на этой основе разработать приоритетные направления коррекционного обучения.

Объект исследования - вторичные письменные сообщения, создаваемые школьниками, имеющими тяжелые нарушения речевого развития.

Предмет исследования - процесс создания сжатых и развернутых текстов изложений школьниками с речевым недоразвитием.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что трудности сжатия и развертывания содержательной информации текста в ходе написания изложения учащимися с тяжелыми нарушениями речи в значительной степени определяются недостаточной сформированностью умений структурно-смыслового анализа текста. Целенаправленное формирование названных умений будет способствовать интенсификации процесса обучения школьников рассматриваемой категории сжатию и развертыванию текстовой информации в ходе написания изложения.

В соответствии с целью исследования были определены задачи:

1. Проанализировать теоретический и методический аспекты исследуемой проблемы в области современной лингвистики, психолингвистики, коррекционной педагогики и психологии, общей и специальной методики обучения языку для определения теоретико-методологических и методических основ исследования.

2. Охарактеризовать специфические особенности структурно-смыслового анализа текста и их влияние на процессы сжатия и развертывания его содержания у школьников с тяжелыми нарушениями речи (в сравнении с нормально развивающимися сверстниками).

3. Выявить типологические особенности сжатия и развертывания текста, свойственные разным группам школьников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

4. Разработать и обосновать основные направления обучения школьников с недоразвитием речи сжатию и развертыванию текста.

Методологической основой исследования явились: положения психологии и психолингвистики о языке как важнейшем средстве общения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л.Рубинштейн, Т.Н.Ушакова и др.), современные концепции, раскрывающие механизмы порождения и восприятия речевых сообщений (Н.И. Жинкин, И.А.Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.В.Сахарный и др.), базовые положения теории вторичной репрезентации языковой информации

(Г.И.Богин, А.А.Брудный, Е.С.Кубрякова и др.); положения методики преподавания родного языка (Г.Г.Граник, В.И.Капинос, Т.А.Ладыженская, М.Р. Львов и др.).

В соответствии с намеченной целью и задачами были определены и использованы следующие методы исследования: теоретический (анализ и обобщение психологической, лингвистической, педагогической и методической литературы по теме исследования); социолого-педагогический (изучение школьной документации); экспериментальный (проведение сравнительного констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов); статистический (качественный и количественный анализ вторичных текстов школьников).

Научная новизна диссертационного исследования состоит в том, что:

- определены структура и содержание методики изучения сжатых и развернутых речевых сообщений на основе учета лингвистических, психолингвистических и психологических закономерностей функционирования текста;
- представлены новые данные, характеризующие процессы сжатия и развертывания текстовой информации учащимися общеобразовательных школ V вида: затруднения в определении композиционной структуры текста, неумение устанавливать и рубрифицировать авторскую программу текста, трудности ведения диалога, направленного на сжатие и развертывание, невладение способами развертывания микротемы;
- установлена различная степень сформированности умений структурно-смыслового анализа текста и возможностей создания сжатых и развернутых изложений учащимися с нормальной и нарушенной речевой деятельностью;
- научно обоснованы и разработаны основные направления обучения сжатию и развертыванию текста изложения средствами структурно-смыслового анализа.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- представлены данные, отражающие специфику результативных и процессуальных аспектов создания сжатых и развернутых изложений учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- расширены теоретические представления о том, что умения структурно-смыслового анализа являются базовыми в обучении сжатому и развернутому представлению текстовой информации;
- существенно дополнены теоретические сведения об особенностях функционирования в речезыковой деятельности школьников с тяжелыми нарушениями речи механизмов, определяющих создание вторичных письменных со-

общений: компрессии, эквивалентных замен, экспликации и механизма повествовательной организации предикативной семантики текста.

Практическая значимость определяется тем, что использование предложенной методики обследования, критериев анализа изложений, а также оценки умений структурно-смыслового анализа текста в практике школьного обучения открывает широкие перспективы для целенаправленной характеристики результатов логопедического обследования и обоснования диагностических выводов. Разработаны и апробированы направления коррекционного обучения школьников сжатию и развертыванию текста изложения. Применение данных направлений на уроках развития речи в общеобразовательной школе V вида способствует повышению результативности учебного процесса. Кроме того, практическая ценность материалов исследования состоит в том, что они могут являться базой для разработки содержания и методик обучения изложению учащихся, относящихся к другим категориям детей с особыми образовательными потребностями. Материалы исследования могут быть использованы в работе учителей-логопедов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, других типов образовательных учреждений, при разработке содержания лекционных курсов по специальной методике преподавания русского языка для системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей-логопедов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается методологическим обоснованием исследования, опирающимся на достижения современной психологии, лингвистики и психолингвистики; применением комплекса методов, адекватных природе изучаемого явления; сочетанием количественных и качественных методов анализа при обработке экспериментального материала.

Организация исследования. Исследование проводилось в 2002-2006 гг. на базе школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи V вида № 60 г. Москвы и школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи V вида № 13 г. Ижевска, а также на базе общеобразовательных школ №№ 711 и 665 г. Москвы. В экспериментальную группу вошло 58 учащихся 8 классов, имеющих нарушения речи, и 56 школьников 7 классов с нормальным речевым развитием.

Работа выполнялась в четыре этапа: 1 этап (2002 - 2003) - изучение и анализ специальной литературы по педагогике, логопедии, лингвистике, психолингвистике; постановка проблемы; определение цели и задач исследования. 2 этап (2003 - 2004) - разработка содержания экспериментального исследования (методики обследования возможностей сжатию и развертывания изложения, умений

структурно-смыслового анализа текста); проведение констатирующего эксперимента, обобщение и систематизация полученных данных. 3 этап (2004 - 2005) - разработка и реализация экспериментального обучения; проведение контрольного эксперимента. 4 этап (2005 - 2006) - анализ результатов обучающего и контрольного экспериментов, формулирование выводов.

Апробация результатов диссертационного исследования осуществлялась на заседании кафедры логопедии МГПУ (2006 г.), основные положения докладывались на конференции с международным участием «Онтогенез речевой деятельности: норма и патология» (Москва, 2004 г.), на научно-практической конференции, посвященной 10-летию МГПУ, «Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития» (Москва, 2005 г.), на симпозиуме с международным участием «Логопедия XXI века» (Санкт-Петербург, 2006 г.), на международном Конгрессе по когнитивной лингвистике (Тамбов, 2006г.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Результативная и процессуальная характеристика особенностей создания сжатых и развернутых изложений учащимися с тяжелыми нарушениями речи основывается на исследовании умений структурно-смыслового анализа текста.

2. Выявление и описание типологических особенностей сжатия и развертывания текстов изложений учащимися школ для детей с тяжелыми нарушениями речи позволяет охарактеризовать состояние психологических механизмов, лежащих в основе создания вторичных письменных сообщений, и с учетом полученных данных предложить дифференцированную характеристику состояния письменной речи школьников рассматриваемой категории.

3. Направленность коррекционной работы на формирование у школьников с тяжелыми нарушениями речи умений структурно-смыслового анализа текста будет способствовать оптимизации процесса обучения сжатым и развернутым изложениям.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, выводов, библиографии, включающей 208 отечественных и 9 зарубежных работ. Объем текста составляет 159 страниц. Работа иллюстрирована десятью таблицами и двумя диаграммами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы исследования; определены его цель, объект и предмет; выдвинута гипотеза и сформулированы задачи; раскрыта теоретическая и практическая значимость работы, ее новизна; представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации «Проблема изучения текста в современной литературе» изложены результаты анализа работ в области психологии, лингвистики, психолингвистики, посвященных описанию текста, его основных характеристик и смысловой структуры; представлены сведения об особенностях понимания и воспроизведения содержания текста, рассмотрены основы теории речевой деятельности, приведены данные исследований, посвященных изучению внутренних механизмов сжатия и развертывания текста; обоснован выбор экспериментальных заданий.

В лингвистике текст определяется как языковая единица, которая занимает свое место в ряду других единиц и является произведением речетворческого процесса. Психолингвистический подход позволяет рассматривать развернутое монологическое высказывание как многоуровневое иерархически организованное целое (Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев).

В отечественных исследованиях выделяются различные единицы текста, среди которых называются предложение, сложное синтаксическое целое (ССЦ) и абзац (Н.А.Ипполитова, Н.А.Левковская, М.И.Откупщикова, А.М.Пешковский, Н.С.Поспелов, В.Я.Солганик и др.). Смысловым ядром текста является тема, выделение предмета речи в тексте обеспечивают тематические предложения (Л.И.Величко, Л.М.Лосева, А.М.Москальская и др.).

Неотъемлемой частью текста является заголовок, который своеобразно сочетает в себе две функции: номинации (эксплицитно) и предикации (имплицитно). Процесс озаглавливания опирается на анализ текста на глобальном уровне (А.А.Залевская, М.Л.Корытная).

Исследователи, изучая композиционное членение текста, выделяют наряду с описанием и рассуждением, такую композиционно-речевую форму как повествование. Повествовательный процесс осуществляется предикатами, обладающими сюжетно-развивающей способностью (Л.П.Доблаев, А.М.Москальская, М.М.Поздеев).

Понимание художественного произведения, в той или иной степени, сопровождается свертыванием (компрессией). Компрессия определяется как семан-

тическая и структурная перестройка языковых единиц текста, которые при репрезентации передают более емкое содержание произведения (К.А.Боброва, Н.И.Жинкин, А.А.Залевская).

При необходимости репрезентации произведения происходит развертывание смысла, существующего в виде ментального образования в единицах универсального предметного кода (УПК), в линейную структуру вторичного текста материальными языковыми средствами (Л.С.Выготский, И.Р.Гальперин, Н.И.Жинкин, Л.В.Сахарный, С.И.Стрекаловская).

Текст представляет собой совокупность проблемных ситуаций со скрытыми вопросами, которые регулируют процессы его свертывания и развертывания. (Л.М.Веккер, Л.Б.Волкова, Л.П.Доблаев, Л.А.Концевая, Н.С.Мансуров, Л.В.Сахарный, А.М.Матюшкин, А.Ф.Эсаулов).

Сжатие и развертывание текста требуют участия ряда специфических механизмов, к числу которых исследователи относят следующие: механизм компрессии; эквивалентных замен; экспликации; механизм повествовательной организации предикативной семантики текста (Т.В.Ахутина, Н.И.Жинкин, А.А.Залевская, И.А.Зимняя, Н.А.Ипполитова, О.Д.Кузьменко-Наумова, Г.П.Мельников, К.Прибрам, М.М.Поздеев).

К началу школьного обучения ребенок овладевает особым типом мышления, механизмы которого связаны с процессами порождения и понимания целостных текстов (К.Ф.Седов). Формирование латентных операций компрессии сообщения к ядерному смыслу и разворачивания темы в текст начинается в возрасте 10-11 лет. В старшем подростковом возрасте текстовая деятельность характеризуется способностью иерархического развертывания эксплицированного замысла, возможностью перекодировки словесных значений на универсально-предметный код интеллекта, а усмотренных смыслов - в вербальную линейную структуру.

Необходимым компонентом школьного обучения, направленным на формирование у учащихся умений письменного высказывания, является репродуктивное воспроизведение образца (М.Т.Баранов, Н.Ф.Бунаков, Т.А.Ладыженская, И.И.Срезневский).

У учащихся школы V вида отмечаются трудности при реализации связного высказывания: нарушения основных текстовых категорий, искажение предикативных связей (А.А.Алмазова, Э.Б.Парфенова, Е.Н.Российская, Л.Ф.Спирова Н.Г.Токарева); несформированность операций, осуществляющих смысловую организацию высказывания, и операций, лежащих в основе его лексико-синтаксического оформления (В.К.Воробьева), а также недостаточность процес-

сов, обеспечивающих линейное, последовательное (сукцессивное) развертывание в тексте целостного (симультанного) представления о предмете коммуникации (Г.В.Бабина). Анализ лингвистических, психолингвистических, методических аспектов проблемы позволил определить подходы к разработке методики изучения вторичных письменных текстов, их анализу, а также к обоснованию базовых положений, лежащих в основе содержания коррекционного обучения.

Во второй главе «Организация, материалы и методика исследования сжатия и развертывания текста изложения» приводится описание целей, задач, методов и содержания констатирующего эксперимента, дается характеристика школьников экспериментальной группы.

В экспериментальную группу вошло 58 школьников 8 классов с нарушениями речи. Для получения сопоставительных данных в обследование было включено 56 учащихся 7 классов с нормальным речевым развитием.

Проведение констатирующего эксперимента предвляла подготовка, направленная на отбор приемов и определение содержания обследования.

Содержание экспериментальной методики обследования составили *две серии* заданий.

В первую серию вошло два блока заданий.

I блок - создание трех вариантов сжатого изложения: а) без опоры; б) по плану, данному педагогом; в) по тематическим предложениям, выделенным самими учащимися.

II блок - выявление умений структурно-смыслового анализа, направленного на сжатие текста. Первое задание - деление текста изложения на смысловые отрезки. Второе задание - а) нахождение и выделение тематических предложений, б) составление собственных предложений, эквивалентных тематическим. Третье задание - а) тематическое озаглавливание 1) всего текста, 2) его частей; б) подбор заглавий, выражающих главную мысль произведения. Четвертое задание - ведение диалога, направленного на сжатие текста.

Вторая серия заданий состояла из двух блоков.

III блок заданий - создание трех вариантов развернутого изложения: а) без опоры; б) по плану, данному педагогом; в) по тематическим предложениям, выделенным самими учащимися.

IV блок - выявление возможностей структурно-смыслового анализа, направленного на развертывание текста. Первое задание - исследование особенностей развертывания текстовой информации сложного синтаксического целого. Второе задание - развертывание текста, данного в виде тематических

предложений. Третье задание - ведение диалога, направленного на развертывание содержания текста.

В третьей главе «Анализ результатов исследования сжатия и развертывания текстов изложений учащимися среднего звена школы для детей с тяжелыми нарушениями речи» представлены материалы сравнительного исследования, проведенного в группах учащихся с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

Анализ выполнения заданий первого блока позволил установить, что в изложениях 29 % учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи были представлены все компоненты необходимой информации, при этом в отдельных фрагментах отмечалось наличие элементов дополнительной и избыточной информации. Результаты выполнения заданий этими школьниками были отнесены нами к средним показателям. Для работ 71 % учащихся школы V вида были свойственны низкие показатели выполнения экспериментальных заданий. В их изложениях сжатое представление содержательной информации не получило своей реализации. Свертывание проходило не за счет компрессии основного содержания, а посредством пропуска элементов необходимой информации, укрупнения предложений, содержащих различные виды информации и/или их переструктурирования. Трудности сжатия содержания произведения проявились еще и в своеобразной декомпрессии: приведение дополнительной и избыточной содержательной информации в каждом фрагменте. У данной категории учащихся также было отмечено нарушение лексико-семантических связей между фрагментами текста. В результате анализа экспериментальных данных был определен коэффициент сжатия текста, который вычислялся путем отнесения количества всех воспроизведенных элементов содержательной информации к количеству элементов необходимой информации текста. Количественные показатели сжатия изложения приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные показатели сжатия текста школьниками с нарушенной и нормальной речевой деятельностью

Показатели выполнения заданий	Коэфф. сжатия	Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи		Коэфф. сжатия	Учащиеся с нормальным речевым развитием	
		кол-во	%		кол-во	%
низкие	4	41	71	-	0	0
средние	2,3	17	29	1,8	13	23
высокие	-	0	0	1	43	77

Школьникам с нормальным речевым развитием (77%) было доступно написание сжатого изложения. Показатели выполнения заданий этими учениками были отнесены к высоким. Отдельные трудности, связанные с включением в текст сжатого изложения элементов дополнительной информации, зафиксированы у 23% испытуемых (средние показатели выполнения заданий).

По результатам анализа выполнения заданий второго блока были установлены особенности структурно-смыслового анализа, направленного на сжатие содержательной информации текста. Для 33% учащихся экспериментальной группы в основном было доступно *определение границ ССЦ* в тексте; в работах 67% испытуемых с нарушенной речевой деятельностью была зафиксирована неадекватная смысловая группировка текстового материала, которая проявлялась в излишней дробности членения текста или неоправданном укрупнении текстовых фрагментов.

Для 79% школьников с нормальной речью было характерно верное определение границ сложного синтаксического целого. В ответах 21% учащихся данной категории отмечалась излишняя дробность членения текста.

Анализ *тематических предложений*, выделенных учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, выявил, что при выполнении этого задания 29 % школьников выделило первое и /или последнее предложение как тематическое и в отдельных случаях представляло второстепенное предложение как главное. 71 % испытуемых показал значительные затруднения при выполнении задания на выделение значимой информации текста изложения. Для них было характерно: замена тематического предложения второстепенным, отнесение интонационно маркированного предложения к тематическому, замена тематического предложения двумя второстепенными, представление части абзаца как тематического предложения.

Рассмотрение результатов задания на определение тематических предложений, выделенных учащимися общеобразовательной школы, показало, что 86 % школьников доступно их безошибочное определение, в работах 14 % испытуемых в отдельных случаях зафиксирована замена тематического предложения второстепенным.

Все учащиеся с нарушенной речевой деятельностью испытывали затруднения разной степени выраженности при *подборе предложений, эквивалентных тематическим*. Попытки структурного преобразования тематических предложений были отмечены лишь у 9% испытуемых. Для 91 % школьников наиболее характерными являлись следующие ошибки: частичное преобразование те-

матических предложений и представление их как эквивалентных; воспроизведение двух предложений, части тематического предложения или части фрагмента; представление эквивалентного предложения, искажающего смысл тематического; распространение выделенного предложения и предъявление его в качестве эквивалентного; представление тематических предложений, выделенных из текста, в неизменном виде.

Изучение работ учащихся с нормальной речью показало, что для 86% испытуемых было доступно выражение основной информации текста своими словами. У 14% учащихся общеобразовательной школы отмечалось частичное структурное преобразование тематических предложений и представление их как эквивалентных.

Анализ выполнения задания на *тематическое озаглавливание* текстовых фрагментов позволил констатировать, что 12 % испытуемых с нарушениями речи в ряде фрагментов адекватно актуализировало тему, а при озаглавливании отдельных фрагментов отмечалось слишком обобщенное или детализированное представление темы. Большинство учащихся рассматриваемой группы (88 %) показало фрагментарный или диффузный характер заглавий (отмечена ориентация на часть фрагмента или подбор названий с чрезмерно общим значением); в их работах были зафиксированы неадекватные заглавия (не отражающие или искажающие содержание отрывка). У этих школьников отмечено отсутствие структурного единообразия при оформлении заглавий.

При тематическом озаглавливании на уровне целого текста у 17% учащихся с нарушениями речи отмечался подбор заглавий, в которых, в одних случаях отражалось слишком общее представление темы, в других - излишне конкретное; для 83% испытуемых были характерны резко выраженные затруднения, которые проявились в следующем: использование в качестве названия целого текста подзаголовка, относящегося к отдельному фрагменту, замена заглавия тематическим предложением, использование в виде заглавия фрагментарных компонентов текста, не отражающих его темы, несоответствие заглавия теме текста.

Аналитическое рассмотрение работ учащихся с нормальной речевой деятельностью показало, что 75% испытуемых подбирало название текста и его фрагментов в соответствии с содержанием фрагмента и текста в целом. Для 25% учащихся типичными были заглавия со слишком обобщенным или конкретным значением.

Анализ *заглавий, выражающих главную мысль текста*, позволил выявить, что заглавия 6% испытуемых с нарушениями речи характеризовались излиш-

ней обобщенностью. Для 94% учащихся выполнение данного экспериментального задания оказалось недоступным. Было выявлено следующее: замена заглавий, передающих главную мысль, заглавиями либо тематического, либо эмоционально-оценочного характера; использование для озаглавливания текста тематических предложений; представление в качестве заглавия случайного предложения или его части; актуализация заглавий, искажающих смысловое содержание текста.

При выполнении этого задания учащимися общеобразовательной школы 72% детей свободно выбирало заглавия, отражающие главную мысль текста; особенности выполнения данного задания остальными учениками (28%) состояли в подборе заглавий излишне обобщенного или конкретного характера.

Оценка возможностей ведения *диалога с текстом*, направленного на выявление основного в содержании художественного произведения результировалась в следующем: 10% испытуемых с нарушениями речи показало возможность ведения диалога, однако, при этом у них было зафиксировано наличие вопросов, раскрывающих либо только фактуальную, либо только концептуальную информацию. Актуализация фактуальной информации результировалась в отражении не только основных, но и дополнительных элементов содержания текста.

Значительная часть учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (90 %) показала выраженные затруднения при ведении диалога с текстом. Наиболее типичными оказались следующие особенности: отсутствие вопросов, отражающих концептуальную информацию. Представление в вопросах фактуальной информации характеризовалось целым рядом специфических черт: ограничение количества вопросов, связанных с установлением основных компонентов содержания; преобладание вопросов, отражающих актуализацию мало-существенной (дополнительной / избыточной) информации. В формулировках вопросов были зафиксированы эффекты инертности и стереотипизации.

Для 87 % учащихся с нормальным речевым развитием было доступно выполнение этого задания. Они смогли сформулировать вопросы, необходимые для раскрытия всех видов и основных элементов содержательной информации текста. У 13 % школьников выявлена тенденция к раскрытию только фактуальной или только концептуальной информации, также было зафиксировано увеличение количества вопросов, раскрывающих дополнительные элементы содержания текста.

Количественные данные особенностей структурно-смыслового анализа, направленного на сжатие текста изложения приведены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные показатели результатов структурно - смыслового анализа, направленного на сжатие текста изложения

Задания	Показатели выполнения заданий	Школьники с нарушениями речи		Школьники с нормальной речью	
		Кол-во	%	Кол-во	%
1. Определение границ фрагментов текста	низкие	39	67	0	0
	средние	19	33	12	21
	высокие	0	0	44	79
2. Выделение тематических предложений	низкие	41	71	0	0
	средние	17	29	8	14
	высокие	0	0	48	86
3. Подбор предложений, эквивалентных тематическим	низкие	53	91	0	0
	средние	5	9	8	14
	высокие	0	0	48	86
4. Тематическое озаглавливание	низкие	51	88	0	0
	средние	7	12	14	25
	высокие	0	0	42	75
5. Подбор заглавий, выражающих главную мысль	низкие	54	94	0	0
	средние	4	6	16	28
	высокие	0	0	40	72
6. Ведение диалога, направленного на сжатие	низкие	52	90	0	0
	средние	6	10	7	13
	высокие	0	0	49	87

Обобщение результатов анализа экспериментальных материалов (I и II блок заданий) позволяет констатировать, что для школьников с нарушениями речи характерно:

- неспособность минимизированного представления содержательной информации при написании сжатых изложений;

- недостаточная сформированность умений структурно-смыслового анализа, определяющего создание сжатых изложений: опознание композиционной структуры текста, установление авторской программы и ее рубрификация, ведение диалога, направленного на сжатие.

Полученные данные свидетельствуют о дисфункциональном состоянии механизмов компрессии и эквивалентных замен у школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Анализ заданий третьего блока позволил констатировать, что развер-

нутые изложения части учащихся школы V вида (31%) характеризуются ограничением информативности (средние показатели выполнения заданий). Для 69% испытуемых было характерно либо избыточно краткое, либо неоправданно расширенное воспроизведение первичного текста. При этом наиболее типичными ошибками при развертывании содержательной информации оказались следующие: пропуск тематического предложения или микротемы (необходимой, дополнительной и избыточной информации); непредставленность дополнительной и избыточной информации произведения; немотивированная избыточность (подробность изложений); привнесение элементов дополнительной информации, искажающих содержание микротемы; нарушение последовательности элементов текста, несоответствие содержания микротемы выделенному тематическому предложению, нереализованность причинно-следственных связей между фрагментами. Эти результаты были отнесены к низким показателям выполнения заданий.

Анализ работ учащихся общеобразовательной школы показал, что 87% испытуемых успешно справилось с заданием. У этих детей зафиксированы высокие показатели выполнения всех экспериментальных заданий. В работах 13% школьников было зафиксировано отсутствие отдельных элементов дополнительной или избыточной информации. По результатам анализа заданий третьего блока был определен коэффициент развертывания, который вычислялся путем отнесения воспроизведенных элементов содержательной информации текста к их общему количеству. Показатели развертывания текста изложения приведены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительные показатели развертывания текста школьниками с нарушенной и нормальной речевой деятельностью

Показатели выполнения заданий	Кoeff. развертывания	Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи		Кoeff. развертывания	Учащиеся с нормальным речевым развитием	
		кол-во	%		кол-во	%
низкие	0,3	40	69	-	0	0
средние	0,6	18	31	0,7	7	13
высокие	-	0	0	1	49	87

Оценка результатов выполнения заданий четвертого блока позволила охарактеризовать типичные ошибки структурно-смыслового анализа, направленного на развертывание текста. При выполнении первых двух заданий были получены сходные показатели.

Аналитическое рассмотрение заданий на *развертывание текстовой информации сложного синтаксического целого и всего* текста, представленного в виде тематических предложений, показало, что возможность распространения информации, заложенной в них, была зафиксирована у 15% учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. При выполнении первых двух заданий испытуемые показали возможность выбора соответствующих способов распространения большинства текстовых фрагментов. При установлении лексико-семантических связей между фрагментами школьники испытывали отдельные затруднения. Резкое ограничение расшифровки семантики и грамматики повествовательных предикатов было зафиксировано в экспериментальных работах 85% испытуемых с нарушениями речи и проявилось в следующем: в тематическом предложении, предикат которого предусматривал указания на следствие, тема распространялась путем приведения подробностей или причинного обоснования; в тех случаях, когда семантика тематического предложения требовала обоснования причины, представлялось указание на следствие. Также были зафиксированы выраженные затруднения «домысливания» содержания ССЦ, которые проявились в повторах отдельных предложений (вместо выводной информации), реконструированном предъявлении представленных в тексте фрагментов, подробном развитии темы отрывка, не отражающем «приращения смысла», привнесении лишней информации, а также резкое ограничение возможностей установления лексико-семантических связей между фрагментами.

Для 86% учащихся общеобразовательной школы характерно владение различными способами развертывания главной мысли текстовых фрагментов и целого текста. Для этих школьников было доступно установление лексико-семантических связей между фрагментами текста. У 14% испытуемых выявлены отдельные затруднения как при выборе соответствующих способов распространения отдельных текстовых фрагментов, так и при установлении связей между ними.

При *ведении диалога с текстом*, направленного на его развертывание, было зафиксировано, что 13 % учащихся с нарушениями речи испытывало незначительные затруднения, которые проявлялись в следующем: некоторое ограничение количества вопросов, раскрывающих фактуальную информацию, и в ряде фрагментов - отсутствие вопросов, раскрывающих концептуальную ин-

формацию. Для значительной части учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (87 %) были характерны выраженные трудности при постановке вопросов, направленных на раскрытие всех видов содержательной информации текста. Полностью отсутствовали вопросы, отражающие выявление концептуальной информации. При постановке вопросов на раскрытие фактуальной информации отмечено резкое ограничение количества вопросов, необходимых для развертывания содержания текста (по всем фрагментам), или неоправданное увеличение количества вопросов (по каждому фрагменту), в том числе не соотносящихся с микротемой отрывка.

Для 91% учащихся общеобразовательной школы было доступно формулирование вопросов, необходимых для раскрытия фактуальной и концептуальной информации текста во всей полноте. У остальных школьников (9%) было выявлено ограниченное количество вопросов, отражающих фактуальную информацию. При выполнении задания в отдельных текстовых фрагментах зафиксировано отсутствие вопросов, раскрывающих основную мысль.

Количественные данные структурно-смыслового анализа, направленного на развертывание содержательной информации, приведены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительные показатели результатов структурно-смыслового анализа, направленного на развертывание текста изложения

Задания	Показатели выполнения задания	Школьники с нарушениями речи		Школьники с нормальной речью	
		кол-во	%	кол-во	%
1. Распространение микротемы текстовых фрагментов 2. Развертывание текста по тематическим предложениям	низкие	49	85	0	0
	средние	9	15	8	14
	высокие	0	0	48	86
3. Ведение диалога, направленного на развертывание	низкие	51	87	0	0
	средние	7	13	5	9
	высокие	0	0	51	91

Обобщающий анализ экспериментальных данных (III и IV блоки заданий) позволяет говорить о том, что для учащихся специальной школы характерно:

- ограничение возможности развернутого представления компонентов содержательной информации текста;
- трудности ведения диалога, направленного на развертывание;
- неумение определять и использовать различные способы распространения микротема.

Данные анализа позволяют говорить о дисфункциональном состоянии механизмов экспликации и повествовательной организации предикативной семантики текста у школьников рассматриваемой категории.

По результатам изучения возможностей сжатия и развертывания содержания текста изложения выделено три группы учащихся:

I группа - школьники с высокими показателями выполнения экспериментальных заданий (80% учащихся с нормальной речью).

II группа - школьники со средними показателями выполнения экспериментальных заданий (16% учащихся с нарушениями речи и 20% учащихся с нормальной речью).

III группа - школьники с низкими показателями выполнения экспериментальных заданий (84% учащихся с тяжелыми нарушениями речи).

В четвертой главе «Основные направления коррекционного обучения сжатию и развертыванию текста изложения» обозначены исходные положения и представлено содержание коррекционной работы по формированию умений структурно-смыслового анализа исходного текста изложения.

При разработке основных направлений коррекционного обучения учитывались теоретические данные по проблеме исследования и результаты констатирующего эксперимента. В содержание коррекционного обучения были включены следующие направления:

- 1) Структурный анализ текста.
- 2) Ведение диалога с текстом, направленного на сжатие.
- 3) Минимизация содержательной информации текста (установление авторской программы).
- 4) Создание сжатого изложения.
- 5) Диалог с текстом, направленный на развертывание.
- 6) Развертывание текста в ходе работы с заглавием изложения и его фрагментов.
- 7) Распространение микротемы сложного синтаксического целого различными способами.
- 8) Создание развернутого изложения.

По разработанным направлениям в течение одного учебного года проводилось опытное обучение, которым было охвачено 28 учащихся 8 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для определения результативности экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент, в котором приняли участие 28 школьников экспериментальной группы и 27 учащихся с нарушениями речи (контрольная группа). Его содержательную основу составили задания, предлагавшиеся в констатирующем эксперименте. У всех школьников, прошедших обучение по опытной программе, отмечена положительная динамика. У учащихся с нарушениями речи, отнесенных ранее ко II группе (16%), после опытного обучения зафиксированы высокие показатели выполнения заданий, характерные для испытуемых I группы. Из 84% школьников III группы одна треть учащихся после обучения показала средние результаты выполнения заданий и была отнесена ко II группе. Оставшиеся две трети испытуемых по результатам контрольного эксперимента были отнесены к III «А» группе, которая была выделена нами дополнительно в ходе описания результатов опытного обучения. Ученики этой группы при выполнении всех заданий (создание сжатого и развернутого изложения, структурно-смысловой анализ текста) показали более высокие результаты, чем до опытного обучения, но не достигли средних показателей (II группа).

Анализ результатов обследования детей контрольной группы позволил констатировать, что никто из учащихся не показал высоких результатов выполнения экспериментальных заданий. У испытуемых (19%), отнесенных ранее ко II группе, была зафиксирована незначительная динамика как при создании сжатого и развернутого текста, так и в ходе выполнения структурно-смыслового анализа. У одной четвертой части испытуемых III группы в контрольном эксперименте были зафиксированы средние результаты, в связи с чем эти школьники были отнесены ко II группе. Три четверти школьников III группы при выполнении всех экспериментальных заданий показали примерно такие же результаты, которые были выявлены в констатирующем эксперименте.

Сравнительные данные особенностей сжатия и развертывания текста изложения приведены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

Сравнительные показатели сжатия текста (по результатам опытного обучения) школьниками экспериментальной и контрольной групп

Показатели выполнения заданий	Кэфф. сжатия	Школьники с нарушениями речи (до обучения)		Кэфф. сжатия	Школьники с нарушениями речи (после опытного обучения)		Кэфф. сжатия	Школьники контрольной группы (после обучения по традиционной методике)	
		кол-во	%		кол-во	%		кол-во	%
низкие	4	24	84	-	0	0	3,6	17	61
средне-низкие	-	0	0	2,9	16	56	-	0	0
средние	2,3	4	16	1,6	7	28	2,1	10	39
высокие	-	0	0	1	4	16	-	0	0

Таблица 6

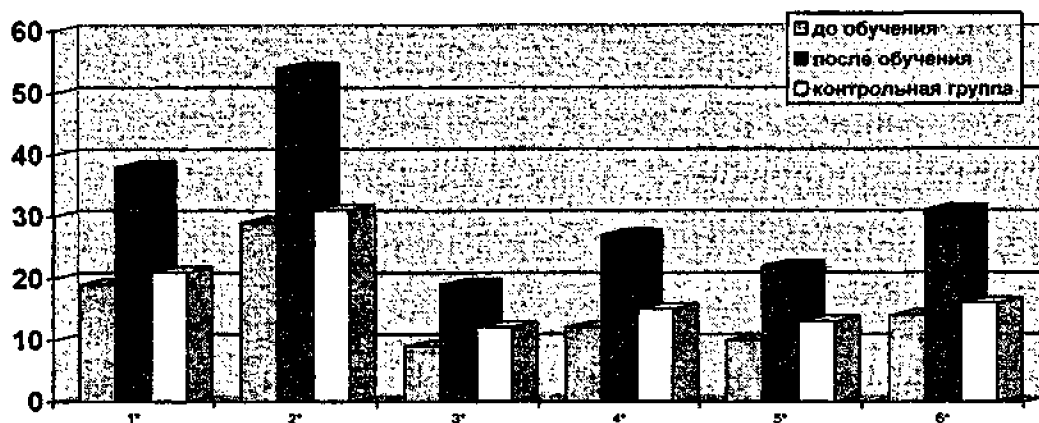
Сравнительные показатели развертывания текста (по результатам опытного обучения) школьниками экспериментальной и контрольной групп

Показатели выполнения заданий	Кэфф. развертывания	Школьники с нарушениями речи (до обучения)		Кэфф. развертывания	Школьники с нарушениями речи (после опытного обучения)		Кэфф. развертывания	Школьники контрольной группы (после обучения по традиционной методике)	
		кол-во	%		кол-во	%		кол-во	%
низкие	0,3	24	84	-	0	0	0,4	18	68
средне-низкие	-	0	0	0,5	14	56	-	0	0
средние	0,6	4	16	0,8	7	25	0,7	9	32
высокие	-	0	0	1	6	19	-	0	0

Сравнительные показатели результатов констатирующего и контрольного экспериментов, раскрывающие особенности структурно-смыслового анализа текста отражены в диаграммах 1, 2.

Диаграмма 1

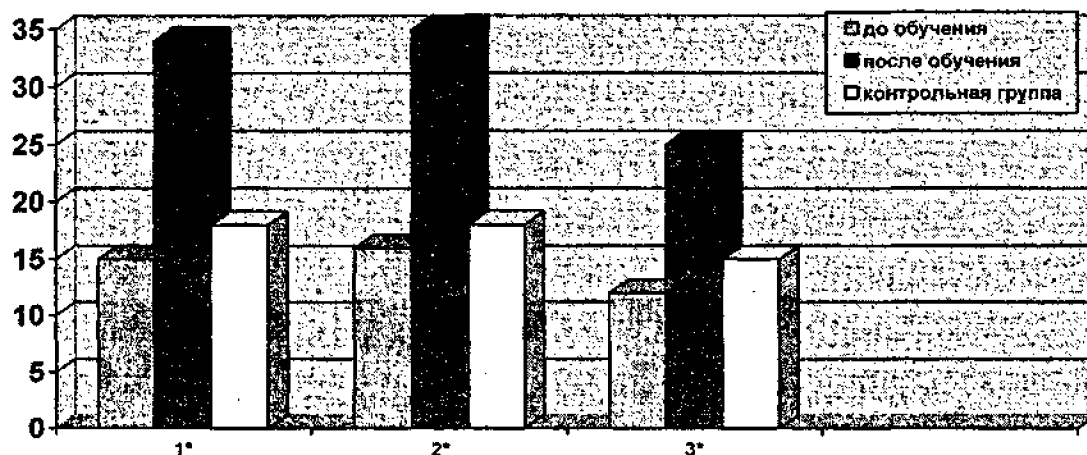
Сравнительные показатели формирования умений структурно-смыслового анализа, направленного на сжатие текста изложения



Условные обозначения: 1* - деление текста на фрагменты; 2* - выделение тематических предложений; 3* - подбор предложений, эквивалентных тематическим; 4* - озаглавливание; 5* - переозаглавливание; 6* - диалог, направленный на сжатие.

Диаграмма 2

Сравнительные показатели формирования умений структурно-смыслового анализа, направленного на развертывание текста изложения



Условные обозначения: 1* - распространение сложного синтаксического целого; 2* - развертывание текста изложения по тематическим предложениям; 3* - ведение диалога, направленного на развертывание.

В ходе реализации коррекционных направлений обучения сжатию и развертыванию текста изложения было установлено, что у учащихся с нарушениями речи, прошедших опытное обучение, улучшились показатели при выполнении заданий на определение композиционной структуры текста, установление авторской программы, ведение диалога с текстом, направленного на его сжатие и развертывание, минимизацию содержания текстовой информации, развертывание микротемы сложного синтаксического целого и всего текста. Значительная часть учащихся продемонстрировала перенос приобретенных умений на другие учебные дисциплины, что свидетельствует об эффективности реализации предложенных направлений работы.

В заключении диссертации обобщены материалы исследования и сформулированы следующие выводы:

1. Применение разработанной методики изучения сжатых и развернутых изложений, включающей исследование умений структурно-смыслового анализа текста (определение композиционной структуры текста, установление авторской программы и ее рубрификация; ведение диалога, направленного на сжатие и развертывание текста; определение способов распространения микротем), позволяет охарактеризовать не только результативную, но и процессуальную сторону речемыслительной деятельности учащихся в ходе создания вторичного текста.

2. Для результативного уровня создания сжатых и развернутых изложений учащимися с тяжелыми нарушениями речи характерны следующие показатели:

- при сжатии: трудности отбора и репрезентации компонентов содержания, составляющих авторскую программу текста, и ориентация на привнесение информации, не относящейся к теме;

- при развертывании: подробное представление содержания отдельных частей текста, основанное на запоминании, тенденция к минимальному распространению отдельной микротемы (с опорой на план/ тематические предложения), искажение фактуальной информации;

- представление излишне укрупненных или неоправданно детализированных фрагментов текста изложения.

3. Ведущими показателями несформированности умений структурно-смыслового анализа у учащихся с нарушениями речи являются:

- при сжатии: затруднения в распределении информации на главную и второстепенную; ограничения в выявлении доминантного смысла на глобаль-

ном уровне и на уровне текстовых фрагментов; трудности смыслового преобразования в процессе перефразирования и переконструирования базовых элементов текста; недостаточная реализация тематической редукции и трудности установления глубинных отношений при ведении диалога, направленного на сжатие текста;

- при развертывании: на уровне текста - односторонний характер развертывания темы/доминантного смысла; трудности установления иерархической системы внутритекстовых связей; на уровне сложного синтаксического целого - невозможность развития главной мысли фрагмента и трудности организации текстового материала вокруг элементов необходимой информации, невладение способами распространения микротемы сложного синтаксического целого;

- ограничение возможностей структурно-композиционного распределения текстового материала.

В рассмотренных показателях объективируется специфика процессуальной стороны создания вторичных письменных текстов учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

4. Выявленные трудности сжатия и развертывания содержательной информации текста в значительной степени детерминированы несформированностью или недостаточной сформированностью ряда психологических механизмов, лежащих в основе создания вторичных письменных сообщений: механизма компрессии; эквивалентных замен; экспликации; повествовательной организации предикативной семантики текста.

5. Анализ типологических особенностей сжатия и развертывания текста изложения школьниками с нормальной и нарушенной речевой деятельностью позволил выделить три группы учащихся (в зависимости от степени успешности выполнения экспериментальных заданий):

I группа - школьники с высокими показателями выполнения экспериментальных заданий (80 % учащихся с нормальной речью);

II группа - школьники со средними показателями выполнения заданий (16% учащихся с нарушениями речи и 20% учащихся с нормальной речью);

III группа - школьники с низкими показателями выполнения экспериментальных заданий (84% учащихся с тяжелыми нарушениями речи).

6. Разработаны и апробированы основные направления коррекционного обучения сжатию и развертыванию содержания текста изложения, составной частью которых является формирование умений структурно-смыслового анализа текстового материала. Ориентация обучения на преодоление выявленных трудностей и формирование механизмов, определяющих создание вторичных

письменных сообщений, позволяет повысить эффективность учебного процесса.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Любимова М.М., Бабина Г.В. Анализ авторской программы текста при подготовке к изложению // Онтогенез речевой деятельности: Монографический сборник. - М.: «Прометей» МПГУ, 2005.- С. 221-226. - доля участия автора 0,1 п.л. (50%).
2. Любимова М.М. Ведение диалога с текстом в ходе анализа содержания изложения // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: Научно - практическая конференция, посвященная 10-летию МПГУ - М.: МПГУ, 2005. - С. 162-167. 0,3 п.л.
3. Бабина Г.В., Любимова М.М. Роль вопроса в осмыслении содержания речевого сообщения учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Научные труды МПГУ - М.: «Прометей» МПГУ, 2006. - С. 378-383. - доля участия автора 0,2 п.л. (50%).
4. Бабина Г.В., Любимова М.М. Исследование механизмов сжатия и развертывания текста у школьников с нарушениями речи // Языковые и культурные контакты различных народов: Международная научно-практическая конференция (27-28 июня 2006 г.). - Пенза, 2006. - С. 18-20.- доля участия автора 0,05 п.л. (50 %).
5. Бабина Г.В., Любимова М.М. Минимизация содержания текста школьниками с тяжелыми нарушениями речи // Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20-21 апреля 2006г.). - Санкт-Петербург, 2006. - С. 41-45. - доля участия автора 0,1 п.л. (50%).
6. Любимова М.М. Анализ содержания текста в процессе его озаглавливания // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: Материалы II международной научно-практической конференции (24-26 апреля 2006г.). - Орел, Изд. ОГУ, 2006.- С. 247-249. 0,2 п.л.
7. Любимова М.М. Концептуальный анализ текста при его озаглавливании школьниками с нарушениями речи // Международный конгресс по когнитивной лингвистике (26-28 сентября 2006 г.): сборник материалов. - Тамбов: Изд. ТГУ им. Г.Р.Державина, 2006. - С. 476-478. 0,2 п.л.

Печатные работы автора по теме исследования составляют 1,15 п. л.

Принято к исполнению 23/10/2006
Исполнено 24/10/2006

Заказ № 810
Тираж: 100экз.

Типография «11-й ФОРМАТ»
ИНН 7726330900
Москва, Варшавское ш., 36
(495) 975-78-56
www.autoreferat.ru

