

СТАНДАРТИЗОВАННАЯ МЕТОДИКА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ АНАЛИЗА ТЕКСТА ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

A STANDARDIZED TECHNIQUE AS A MEANS OF ASSESSING THE ANALYSIS
OF THE TEXT BY PUPILS WITH SPEECH DISTURBANCES

Г. В. Бабина

В статье представлено научное обоснование проблемы объективной оценки сформированности анализа текста у школьников с нарушениями речи. Дано описание этапов стандартизации методики анализа текста. Предложена подробная сравнительная характеристика уровней сформированности анализа текста у учащихся с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Ключевые слова: стандартизация, методика, анализ текста, нарушенное речевое развитие.

G. V. Babina

The article presents the scientific ground of the problem an objective assessment of formedness of text analysis in schoolchildren with speech disturbance. Described Stages of standardization methods of analysis of the text. Also Given a detailed comparative characteristic levels of formedness analysis of the text in students with normal and disturbed speech development.

Keywords: standardization, methodology, analysis of the text, disturbed speech development.

Современная школьная педагогика ориентирована на три основных тенденции развития. Первая связана с формированием определенных базовых компетенций, позволяющих оптимально выполнять учебную деятельность. Одной из таких компетенций является текстовая, так как ученики работают с текстами на протяжении всего периода обучения в школе.

Вторая тенденция – это стандартизация всех ступеней образования, которая стала насущной задачей современной науки. Любой стандарт обеспечивается учебно-методическим комплексом, в который входят учебные программы, учебники и хрестоматии по предмету, методические пособия для учителей, дидактические материалы и стандартизованные средства контроля и оценки [1]. Именно последний структурный компонент является наименее разработанным.

Третья тенденция связана с ориентацией современной школы на инклюзивное образование и предполагает как разработку дифференцированного содержания, направленного на формирование базовых компетенций, так и материалов их объективной оценки.

К сожалению, педагогическая теория на сегодняшний день не может в полной мере удовлетворить социальные запросы современной школы. В большей степени неразработанность вопроса оценки текстовой компетенции касается детей с нарушениями речи, обучающихся в общеобразовательных школах. Эта категория учащихся является «группой риска» в плане языкового развития. При этом в практике современной школы не используется дифференцированный подход к оценке усвоения содержания гуманитарных дисциплин учащимися с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

Таким образом, создание стандартизованной методики оценки анализа текста у школьников становится актуальной задачей общей и специальной педагогики.

Нами была разработана и стандартизирована методика оценки анализа текста у учащихся пятых классов общеобразовательной школы. При разработке заданий методики мы опирались на следующие теоретические положения:

- понимание текста как написанного или высказанного устно сообщения, состоящего из нескольких предложений, частей, характеризующегося структурной и смысловой завершенностью и имеющего следующие важнейшие признаки: информативность, цельность, членимость, связность [2].

- рассмотрение восприятия текста (в рамках лингвистической теории информации) как акта коммуникации через систему «автор – произведение – читатель», при этом понимание происходит непосредственно в процессе диалога между автором и интерпретатором (Ю. М. Лотман, И. Н. Пригожин, Н. Г. Морозова, А. В. Текучев) [3–6];

- реализация психолингвистического подхода к анализу текста, который предполагает его рассмотрение в двух аспектах: формальном и содержательном. В рамках формального аспекта устанавливаются линейные и нелнейные виды связей, определяются компоненты структурной организации текста. Содержательный аспект связан с раскрытием цельности текста, выделением ключевых знаков, извлечением имплицитных смыслов, которые обусловлены сформированностью механизмов глубокой предикации, смысловых замен, метафоризации, инференции и компрессии (А. А. Леонтьев, Л. В. Сахарный, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя) [7–11];

- ориентация на учет данных онтолингвистики, определяющих младший школьный возраст как возраст, в котором формируется способность к важнейшим латентным операциям по компрессии и декомпрессии информации, а также способность к внутреннему планированию

речевой деятельности вне конкретной ситуации (К. Ф. Седов, Н. И. Жинкин, Н. А. Пленкин) [10; 12; 13].

– учет данных логопедии, постулирующих, что признаки стойкого общего недоразвития речи первичного генеза в значительной степени препятствует становлению полноценной языковой личности. Даже при наличии систематической коррекционной работы, позволяющей преодолеть нарушения звукового, лексического и грамматического компонентов речи, трудности остаются на уровне связного устного и письменного высказывания, в том числе и при анализе текста (О. Е. Грибова, Г. В. Бабина) [14; 15].

На основании вышеизложенного мы выбрали критерияльно-ориентированный подход к созданию педагогического теста, при котором результаты учащихся интерпретируются по отношению к содержательной области или требованиям, установленным к учебным достижениям. Тест был определен как гомогенный, предназначенный для проверки умений в области анализа текста, бланковый, письменный. Используемый тип заданий – со свободным ответом. Тест предназначен для учащихся пятых классов общеобразовательных школ. Он состоит из десяти заданий, расположенных в порядке постепенного возрастания сложности. Выполнение каждого задания оценивалось в баллах от 1 до 5. Максимально возможное количество набранных баллов 50, минимальное 10. Тексты для заданий отбирались из сборников художественных произведений, рекомендованных для внеклассного чтения учащимся пятых классов общеобразовательных школ. В целях установления соответствия содержания теста измеряемому свойству были сформированы предтестовые задания, которые предложили выполнить 25 учащимся.

Тест предусматривал следующие виды заданий:

– *выделение компонентов структурной организации текста*: позволяет расчленить текст на составляющие, к которым относятся: предложения, абзацы, сложное синтаксическое целое;

– *минимизация текста*: предполагает, что извлеченные из текста опоры перегруппируются и разворачиваются в линейном или нелинейном порядке: в тексте выделяются смысловые вехи, ключевые слова, которые в сжатой форме отражают его содержание;

– *развертывание текста*: предусматривает ориентировку на рему и организацию предикативной семантики фрагментов, что отражает линейную структуру вторичного текста;

– *установление неявно выраженной информации*: предполагает выполнение когнитивной операции, в процессе которой читающий усматривает смыслы в имплицитно представленном содержании;

– *интуитивное определение текста*: направлено на реализацию возможности разграничивать текст, набор слов и набор предложений при интуитивной ориентировке на существенные признаки текста;

– *осуществление метафорического переноса*: предполагает умение синтезировать компоненты текстовой информации и осуществлять метафорическое переосмысление ее значения.

Для выполнения заданий были подготовлены бланки – листы формата А4 (шрифт Times New Roman 14, интервал 1,5). Выполнение теста предварялось следующей инструкцией: «Вы получили листы с заданиями, напишите свое имя и фамилию на первом листе, затем внимательно прочитайте каждое задание и начинайте выполнять, работать будете в течение всего урока. Задания вам знакомы». Дополнительных разъяснений не было, индивидуальная помощь во время проведения теста не оказывалась. Тестирование проводилось во время первого урока, утром, время выполнения – 45 мин.

После получения предварительных результатов тестирования первичная кривая распределения сырых оценок отличалась от нормальной (имела правостороннюю асимметрию), тем самым было показано, что предложенные задания оказались достаточно легкими для большинства испытуемых. После проведенной экспертизы мы изменили порядок предъявления заданий и усложнили некоторые из них. Так, например, в задании на определение границ предложений нами был подобран текст, содержащий более половины сложных предложений (бессоюзных, сложносочиненных и сложноподчиненных). А в задании на интуитивное определение текста был добавлен фрагмент, содержащий набор тематически близких предложений.

Далее производилась репрезентативная выборка апробации, которая составила 253 человека, из них 123 девочки и 130 мальчиков. Она и составила контингент испытуемых, участвующих в эксперименте. По результатам выполнения скорректированного варианта теста построена кривая распределения сырых оценок. Визуально распределение соответствовало нормальному, но было необходимо проверить все параметры распределения. Общее количество респондентов – 253; выборочное среднее – 30,7; медиана – 31; мода – 30; частота моды – 13; стандартное отклонение – 8,5; ошибка среднего – 0,2; асимметрия – 0,18; эксцесс – 1,3. Практически все параметры свидетельствуют в пользу нормальности распределения: среднее, медиана и мода фактически равны, асимметрия и эксцесс имеют небольшие значения, ошибка среднего невелика. Таким образом, мы можем использовать методы стандартизации, основанные на нормальном распределении.

Дальнейшая работа была связана с проверкой соответствия созданного теста критериям качества: надежности и содержательной валидности. Для оценивания надежности применялся метод расщепления теста, который используется при однократном тестировании и позволяет одновременно оценить внутреннюю согласованность заданий. Рассчитанный коэффициент надежности равен 0,86. Данное значение говорит о достаточной надежности теста и о внутренней согласованности его составляющих. Для количественной оценки валидности теста нами был использован Фи-коэффициент Гилфорда. Полученное значение (0,71) находится в интервале [0; +1], и не превышает значение коэффициента надежности, поэтому можно сделать вывод о достаточной валидности теста. (Стандартизация методики выполнена в рамках диссертационного исследования Л. Н. Мочаловой.)

Для окончательного установления норм теста и оценки результатов испытуемых нами принята уровневая шкала. Диапазоны 50-балльной шкалы и соответствующие им уровни представлены нами ниже:

- недостаточный уровень анализа текста 10–17 баллов;
- низкий уровень анализа текста 18–25 баллов;
- базовый уровень анализа текста 26–34 балла;
- продвинутый уровень анализа текста 35–42 балла;
- высокий уровень анализа текста 43–50 баллов.

Данная методика применялась для оценки уровня сформированности анализа текста у учащихся пятых классов с нарушениями речи. Всего было обследовано 129 человек, из них 56 девочек и 73 мальчика. У всех детей в анамнезе наблюдалось общее недоразвитие речи, все они на момент тестирования обучались в общеобразовательной школе и не имели нарушений зрения и слуха. Количественные показатели распределения результатов выполнения теста представлены в таблице.

Большинство школьников с нарушениями речи показали *низкий уровень сформированности анализа текста* (35,2%), среди школьников с нормальным речевым развитием таких было 19,7%. Для данного уровня характерно следующее:

- допускалось более двух ошибок при определении границ как простых, так и сложных предложений;
- при интуитивном определении текста к тексту относился набор несвязанных предложений или набор тематически близких предложений;
- метафорический концепт не актуализировался: предлагались варианты перифразы предыдущей информации без учета последующего содержания текста;
- трудности развертывания текста проявлялись в нарушении логико-синтаксических отношений, в несоответствии семантики распространителей семантике данного концепта, при этом допускалось более трех неоправданных повторов лексических единиц;
- при сжатии текста отмечалось немотивированное удаление текстовых единиц (слов, предложений), нарушающее цельность и связность фрагмента;
- выделение ключевых слов осуществлялось хаотично, без ориентации на значимую и второстепенную информацию, без учета доминантных смыслов;
- невозможность установления смысловых вех;
- несоответствие пунктов плана сложному синтаксическому целому, искажение в своем названии содержания текста;
- название текста искажало его смысловое содержание;
- выделение неявно выраженной информации осуществлялось нелогично, нарушало смысловую сторону текста.

Практически столько же школьников с нарушениями речи продемонстрировали *базовый уровень овладения анализом текста* (31,9),

среди учащихся с нормальным речевым развитием таких был 41%, данные показатели можно считать нормативными для учащихся пятых классов:

- допускались не более одной ошибки при определении границ предложений в тексте, содержащем как сложноподчиненные, так и сложносочиненные конструкции;
- безошибочное различие текста, набора тематически далеких и тематически близких предложений при интуитивной ориентировке на существенные признаки текста;
- метафорический концепт был актуализирован не полностью: использовались сравнения из семантического поля слова-стимула;
- развертывание текста осуществлялось в соответствии с задачей соединения внутритекстовых элементов: наблюдалась однотипность видо-временных форм глаголов, преимущественно использовались лексические повторы и союзы, при этом коэффициент расширения был крайне низок.
- при сжатии текста допускали не более двух ошибок в извлечении слов, которые нарушали цельность и связность текста, при этом коэффициент сжатия был очень невысок;
- в качестве ключевых слов в тексте выделялись преимущественно главные члены предложения;
- при определении смысловых вех в тексте использовались предикаты полноты содержания;
- при составлении плана текста его пункты были ориентированы на абзацы, в своем названии содержали излишнюю детализацию, избыточную информацию;
- название текста было ориентировано на фактуальную информацию, содержало чрезмерно общее значение;
- выделение неявно выраженной информации было ориентировано на фактуальную информацию.

Почти пятая часть учащихся с недоразвитием речи (18%) продемонстрировали *недостаточный уровень анализа текста*. Среди школьников с нормальным речевым развитием этот уровень показали 7,1%. Большинство заданий не было выполнено, при выполнении наиболее простых заданий на интуитивное определение текста и на определение границ предложений все три отрывка обозначены неверно, границы предложений также определены ошибочно. В данной группе встречались учащиеся с нормальным речевым развитием, на высоком уровне выполнившие только одно или два за-

Таблица

Уровни сформированности анализа текста у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием

Уровни	Количество баллов	Школьники	
		с нормальным речевым развитием (%)	с нарушениями речи (%)
Недостаточный	10–17	7,1	18,8
Низкий	18–25	19,7	35,2
Базовый	26–34	41,0	31,9
Продвинутый	35–42	22,1	12,3
Высокий	43–50	10,0	1,8

дания, остальные задания были ими проигнорированы. Также необходимо отметить, что для учащихся сравняемых групп была характерна разная мотивация при отказе от выполнения задания: учащиеся с нормальным речевым развитием определяли задания как «скучные», «никчемные», «глупые», а школьники с нарушениями речи как «трудные», «непонятные».

Продвинутый уровень анализа текста продемонстрировали 12% учащихся с нарушениями речи и 22,1% школьников с нормальным речевым развитием. Для учащихся данной группы было характерно следующее:

- границы предложений обозначены верно, но либо сложные предложения разделены на составляющие части, либо простые объединены;
- при интуитивном определении текста ошибок не было;
- при осуществлении метафорического переноса использовалось образное сравнение, соответствующее слову-стимулу, но только в общих чертах отвечающего содержанию текста (лодка вместо корабль);
- развертывание текста осуществлялось в соответствии с задачей соединения внутритекстовых элементов: наблюдалась однотипность видовременных форм глаголов, преимущественно использовались союзы и местоименные слова, при этом был характерен средний коэффициент расширения;
- при сжатии текста не допускали ошибок в извлечении слов, которые нарушали цельность и связность текста, при этом коэффициент сжатия был средним;
- выведенная информация по тексту была логична, ориентирована на концептуальную информацию, но свернута;
- в названии текста отражена его тема, оно ориентировано на концептуальную информацию;
- пункты плана соответствовали сложному синтаксическому целому, названия пунктов содержали одно из предложений текстового фрагмента или его часть;
- при определении смысловых вех в тексте использовались предикаты основного содержания;
- в качестве ключевых слов в тексте выделялись преимущественно существительные, при этом часть выделенных слов являлись формами одного и того же слова.

Абсолютное меньшинство учащихся с недоразвитием речи продемонстрировали уровень высокой компетентности анализа текста, при этом ни один учащийся этой группы не набрал более 44 баллов, 10% школьников с нормальным речевым развитием также продемонстрировали этот уровень. При этом половина из них набрала больше 45 баллов. Критериально данный уровень характеризовался следующим:

- границы предложений определены верно;
- при интуитивном определении текста ошибок не было;
- при осуществлении метафорического переноса использовалось образное сравнение, соответствующее слову-стимулу (по типу «матрешки»);

- при выполнении заданий на сжатие и расширение текста соответствующие коэффициенты близки к максимальным;

- выведенная информация по тексту логична, развернута, ориентирована на концептуальную информацию;
- в названии текста отражена главная мысль текста, оно ориентировано на концептуальную информацию;
- пункты плана текста соответствуют сложному синтаксическому целому, названия пунктов носят тематический характер.

- при определении смысловых вех в тексте использовались предикаты идеи;

- в качестве ключевых слов в тексте выделялись как существительные, так и прилагательные, глаголы, при этом соблюдалась равномерность их распределения по тексту.

Таким образом, предложенная нами методика позволяет: выявить уровень анализа текста, характерный для того или иного учащегося как с нормальным, так и с нарушенным речевым развитием; избежать завышенных требований в области анализа текста к большинству школьников; выявить группу учащихся, испытывающих значительные трудности при работе с текстами, и четко определить направления работы с ними; выявить группу детей с высоким уровнем компетентности в области анализа текста, что в дальнейшем позволит прогнозировать предпочтительный профиль их обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концептуальный подход к проблеме регионального компонента государственного образовательного стандарта общего образования / Л. Олифиренко, П. Худаминский, В. Шепел и др. // Стандарты в образовании. – М., 1998. – С. 14–15.
2. *Стариченок В. Д.* Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 811 с.
3. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 373 с.
4. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
5. *Морозова Н. Г.* О понимании текста // Известия АПН РСФСР. – 1965. – Вып. 7. – 297 с.
6. *Текучев А. В.* Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1995. – С. 401.
7. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
8. *Сахарный Л. В.* Введение в психолингвистику: Курс лекций. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 334 с.
9. *Дридзе Т. М.* Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов) // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации): Колл. моногр. / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М., 1976. – С. 34–45.

10. Жинкин Н. И. Психолингвистика: Избр. тр. / Сост. и предисл. К. Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
11. Зимняя И. А. Общие проблемы порождения и восприятия речевого сообщения // Психологические механизмы порождения и восприятия текста: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. Мориса Тореза. – М., 1985. – С. 74–86
12. Седов К. Ф. Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. – М.: Лабиринт, 2008. – 320 с.
13. Пленкин Н. А. Восприятие текста учащимися // Лингвистические знания – основа умений и навыков: Сб. / Сост. Т. А. Злобина. – М.: Просвещение, 1985. – С. 124–149.
14. Грибова О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: Моногр. – М.: АПКИППРО, 2009. – 120 с.
15. Бабина Г. В. Анализ смысловой структуры текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: Монограф. сб. / Отв. ред. Л. И. Белякова. – М.: Прометей, 2005. – С. 172–177.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСТНОЙ РЕЧЕВОЙ ПРОДУКЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА МОДЕЛИ ДИАЛОГА)

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF ORAL SPEECH PRODUCTION AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH UNDERDEVELOPED SPEECH (ON A DIALOGIC MODEL)

Л. Б. Халилова

Статья содержит теоретический и экспериментально-методический материал, проливающий свет на природу диалогического поведения детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи. На основе проведенного автором динамического исследования выделяются стратегии диалогического поведения детей данного контингента, уточняется его сложно организованный психолингвистический механизм.

Ключевые слова: психолингвистика, коммуникация, диалог, стратегии поведения, недоразвитие речи.

L. B. Khalilova

The paper contains theoretical and experimental teaching material, shedding light on the nature of dialogic behavior of primary school children with underdeveloped speech. Basing on the dynamic research conducted by the author it is possible to highlight the strategies of dialogic behavior of children of this contingent and to specify its complex psycholinguistic mechanism.

Keywords: psycholinguistics, communication, dialogue, behavioral strategies, underdeveloped speech.

Онтогенез сложной развернутой речевой коммуникации, подчиненной известной программе и сохраняющей свое смысловое единство, до сих пор остается малоизученным процессом. Наиболее полно и глубоко его механизм раскрывает синтаксическая теория порождения связного высказывания. Именно поэтому в основу настоящего исследования были положены идеи синтаксической теории, учитывающей определенную этапность становления речемыслительного акта (И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, N. Chomsky, J. A. Fodor).

Изучение литературы по интересующей нас проблеме и экспериментально-методический поиск путей ее адекватного решения позволили определить современные тенденции научного анализа ключевых этапов порождения речи и, несмотря на некоторую фрагментарность в изложении отдельных фактов, подойти к характеристике устной речевой продукции учащихся изучаемого

контингента с позиций приоритетного для нас психолингвистического подхода.

Устная речь, как известно, реализуется в диалогической и монологической формах, отличающихся друг от друга своеобразием в использовании языковых средств, механизмом формирования и функционирования.

Диалог, традиционно определяющийся лингвистами как наиболее естественная форма существования языка, характеризуется сменой высказываний двух или нескольких (полилог) говорящих и непосредственной связью моделируемых высказываний с ситуацией. Будучи первичной, естественной формой языкового общения, диалогическая речь генетически восходит к устно-разговорной сфере, для которой весьма показателен принцип экономии средств словесного выражения.

Представляя собой альтернирующую цепочку предложений, образуемую чередованием высказываний двух