

Замерив уровень депрессивности респондентов, мы, как и в предыдущих случаях, соотнесли этот показатель с типами этнической идентичности. Полученные результаты приведены в таблице 4.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу: деформация этнической идентичности влияет на социальную адаптацию студентов дагестанских вузов.

Респонденты, у кого была выявлена позитивная этническая идентичность, имеют высокий уровень социальной адаптации и стрессоустойчивос-

ти, средний уровень агрессивности, у этих студентов отсутствуют признаки депрессивности.

У этнических фанатиков пороговый уровень социальной адаптации и стрессоустойчивости, высокий уровень агрессивности, а признаки депрессивности у них отсутствуют.

Иная ситуация с противоположным типом этнической идентичности – этнонигилизмом. Здесь уровень социальной адаптации и стрессоустойчивости отмечается как низкий, присутствует средний уровень агрессивности и умеренно выраженная депрессивность.

УДК 376.1-058.264

Володина Анна Сергеевна

Московский государственный педагогический университет
asvolodina@mail.ru

НАРУШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВОГО СООБЩЕНИЯ И ПУТИ ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы функционирования у детей с недоразвитием речи механизма декодирования речевого высказывания, участвующего в расшифровке глубинного смысла. Основу данного процесса составляют операции прогнозирования смыслового содержания текстового сообщения, состояние которых обнаруживается на материале восстановления текстов с пропущенными и незавершенными словами.

Ключевые слова: декодирование текста, closure-тест, C-тест, общее недоразвитие речи, языковая компетенция.

Несмотря на наличие достаточного количества научных публикаций, раскрывающих актуальные аспекты проблемы восприятия и понимания речи в условиях нормы и речевой патологии [1; 2; 4; 5; 6; 9 и др.], в логопедии до сих пор нерешенными остаются вопросы, связанные с расшифровкой и декодированием детьми с недоразвитием речи различной по степени сложности лингвистической информации, определением характера языковых и когнитивных процессов, участвующих в понимании ими ядерного смысла текста, уточнением специфики их семантических нарушений с целью определения оптимальных стратегий коррекционно-педагогического воздействия.

Специфические особенности процесса декодирования смыслового содержания связного речевого высказывания детьми с первичными формами речевой патологии охватывают широкий диапазон языковых единиц – от отдельных лексем до нарушения понимания глубинного смысла речевого сообщения. В связи с этим приобретает особую значимость разработка коррекцион-

ных приемов, способствующих более глубокому пониманию воспринимаемой детьми с речевым недоразвитием вербальной информации.

Целью настоящего исследования явилось выявление специфических трудностей младших школьников с недоразвитием речи в процессе восприятия ими вербального материала и последующей смысловой обработки текста. Экспериментально-методическая направленность его была ориентирована на изучение языковой способности детей данной категории на материале восстановления ими текстов с пропущенными и незавершенными словами.

Констатирующий эксперимент, положенный в основу предпринятого нами экспериментального исследования, проводился на базе ГОУ СОШ №888, №61 и №1400 Западного округа г. Москвы. Экспериментальным изучением было охвачено 75 учащихся 2-х – 3-х классов, возраст которых варьировался от 7 до 9 лет (ЭГ). В их медико-педагогической документации имелось заключение о наличии общего недоразвития речи 3 уровня (согласно классификации Р.Е. Левиной).

Экспериментальные задания, предложенные испытуемым, позволили оценить специфику функционирования декодирующего механизма их речи, основу которого составляют операции прогнозирования смыслового содержания текста.

Специальная организация разработанного нами целевого экспериментально-методического комплекса базировалась на представлении о тексте как о системе смысловых элементов различной степени сложности, объединенных в единую семантико-смысловую структуру, а также на широко известную в методике обучения иностранным языкам концепцию прагматического тестирования, где, как известно, основным оказывается вопрос о соотношении высказывания с опытом человека вне языка.

Методика констатирующей фазы исследования включала в себя два задания на восстановление деформированного текста.

Задание 1. «Восстановление пропущенных слов в тексте».

Тест восстановления недостающих элементов текста («close-test» (от английского «closure» – закрытие, замыкание) является наиболее известным видом прагматического теста. Сущность методики состоит в деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Условием, обеспечивающим возможность восстановления разрушенного сообщения, служит принцип избыточности речи, обеспечивающий даже при наличии помех более или менее адекватное понимание как устной, так и письменной речи.

Предъявление данного задания детям с недоразвитием речи было сопряжено с целым рядом сложностей, поскольку практически полное отсутствие возможности опоры на формальные признаки пропущенного слова требовало от них исключительного внимания к семантической составляющей языка.

С учётом возрастных особенностей и уровня речевого развития испытуемых, методика восстановления пропущенных слов в тексте была нами модифицирована: исходный текст состоял из 33 слов, включая союзы и предлоги; в первом предложении слова не удалялись, в остальных предложениях было удалено 1–2 слова; всего восстановлению подлежало 8 слов.

По условию задания дети должны были вставить в тексте пропущенные слова так, чтобы был понятен смысл каждого предложения и всего текста в целом.

Задание 2. «Восстановление недопечатанных слов в тексте».

При разработке содержания данного задания мы опирались на методику «Ц-тест», направленную на исследование языковой компетенции – интегративной характеристики уровня владения языком. Ц-тест, или тест с пропусками элементов лексики, разработанный и апробированный У. Рацем [7], представляет собой модификацию теста восстановления недостающих элементов текста. Как и «классический» тест восстановления пропущенных элементов текста, Ц-тест – это фрагмент текста, в котором каждое второе слово содержит пропуск второй половины букв. При этом первое и последнее предложения тестового задания остаются без изменений, что позволяет испытуемым сформировать понимание целого.

С учётом состояния речи и возрастных возможностей детей, тестовое задание было модифицировано следующим образом: текст, предложенный для анализа, состоял из 47 слов (включая союзы и предлоги); первое и последнее предложение текста не содержали недопечатанных слов; в остальных предложениях восстановлению подлежало 1–2 слова; в целом требовалось восстановить 8 слов.

В основу оценки языковой способности учащихся, позволяющей им восстанавливать текст с пропущенными (1 задание) и незавершёнными словами (2 задание), были положены следующие критерии:

- количество незаполненных в тексте пропусков;
- количество ошибок, допущенных детьми.

Материалы, полученные в ходе экспериментальной проверки, дают основания говорить о наличии у учащихся, принимавших участие в исследовании, выраженных трудностей, связанных с восстановлением ими пропущенных в тексте слов.

Количественный анализ результатов выполнения ими первого задания экспериментальной методики показал, что правильное и самостоятельное решение поставленной нами языковой задачи оказалось практически недоступным для большинства испытуемых. Лишь 11,8% детей с речевым недоразвитием смогли выполнить предложенное им задание с незначительными ошибками. У 45,4% учащихся его выполнение было сопряжено с преобладающим числом ошибок, многие из которых так и не были исправлены

в ходе дополнительной проверки. Наконец, у 42,8% младших школьников с речевым недоразвитием восстановлено было менее половины пропущенных слов, что, на наш взгляд, явилось показателем общей незрелости их языкового развития, ограниченности возможностей контекстуального прогнозирования.

Анализ типологии ошибок, выявленных в речевой продукции детей изучаемой категории, позволит нам приблизиться к пониманию некоторых закономерностей функционирования механизма прогнозирования смыслового содержания текста. Наиболее характерными являлись следующие варианты ошибочных решений:

1) вставка на месте пропущенного в предложении слова двух или более лексических единиц – 17,6% неправильных ответов;

2) замены слов по грамматическим признакам (замены частей речи) – 20,8% ошибок;

3) замены слов, основанные на их семантическом сходстве, – 22,8% неправильных ответов;

4) неадекватное использование лексических единиц в составе предложения, основанное на интуитивной догадке, – 13,2% ошибок;

5) семантическая неполнота (вставка одного слова, требующего прямого дополнения, – 17,6% неверных вариантов заполнения пропусков;

6) отсутствие ответа (незаполненный пропуск) – 8% ответов.

Результаты, обнаруженные нами в процессе выполнения учащимися второго задания настоящей методики, направленного на восстановление текста с недопечатанными словами, указывают на наличие у них выраженных трудностей, связанных с восприятием и последующим декодированием деформированного текста. Экспериментальным путем было установлено, что у младших школьников данного контингента процесс восстановления текста, содержащего пропуски элементов лексики, выявил значительное количество языковых недочетов, имеющих самые разнообразные проявления.

У большинства из них (50,8%) выполнение анализируемого нами задания было сопряжено с преобладающим количеством ошибок. А 39,6% испытуемых с недоразвитием речи обнаружили наличие незначительного количества ошибочных решений в ходе восстановления текста с недописанными словами. Наконец, 9,6% младших школьников данного контингента с предложенным им заданием вовсе не справились, де-

монстрируя тем самым крайне ограниченный потенциал своих речезыковых возможностей.

Рассмотрим более подробно типологию выделенных ошибок, что позволит нам тщательнее проанализировать глубинные механизмы функционирования языковой способности детей с речевой патологией, позволяющей им восстанавливать текст с пропусками элементов лексики. Наиболее характерными из них являлись следующие варианты ошибочных решений:

1) вставка на месте недопечатанного слова двух и более лексических единиц – 13,1% ошибочных ответов;

2) семантическая неполнота (вставка одного слова, требующего прямого дополнения) – 26,8% неверных ответов;

3) опора на фонетический облик слова, а не на его семантический компонент – 25,7% неправильных ответов;

4) антиципации – восстановление пропуска в тексте на основе последующего фрагмента – 15,4% ошибочных ответов;

5) ошибки выбора грамматической формы семантически верно восстановленного слова – 15,2% ошибочных ответов;

6) отсутствие ответа (незаполненный пропуск) – 3,8% ошибочных ответов.

Обобщение экспериментальных материалов, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента, позволило нам говорить о выраженной вариативности выделенных нами языковых недочетов, весьма различных по механизму возникновения.

Достаточно распространенный тип ошибок, связанный с заполнением пропущенного в тексте слова более чем одной лексической единицей, либо использованием семантически неполных слов, мы склонны объяснять недостаточностью функции контроля. Подтверждением тому являются исследования в области детской нейропсихологии, свидетельствующие о том, что у детей изучаемой нами возрастной группы функции планирования и контроля находятся в процессе своего становления.

Вместе с тем характер ошибок, допущенных младшими школьниками изучаемого контингента, свидетельствует о том, что в ходе восстановления текста с пропущенными элементами лексики у значительного числа из них отсутствовала опора на смысловую составляющую текста. Вместо этого они, как правило, опирались на фоне-

тический облик слова, что, на наш взгляд, объясняет относительно более высокий процент правильного восстановления текста с недопечатанными словами, по сравнению с заданием на восстановление полностью пропущенных слов.

Поскольку значение слова представляет собой «процесс соотношения единиц плана выражения и единиц плана содержания» [8], мы имеем возможность указать на тот факт, что у младших школьников с недоразвитием речи не сформирован в достаточной мере процесс соотношения конкретной словоформы с глубинным «ядром» лексикона. Этим объясняются ошибки, связанные с неадекватным использованием лексических единиц, основанным на интуитивной догадке.

Многочисленные замены слов по грамматическим признакам мы склонны объяснять имманентными свойствами общего недоразвития речи, проявляющегося в стойких нарушениях морфологической парадигмы, незрелости парадигматического аппарата языка детей данного контингента.

Наконец, самая обширная группа ошибок, связанная с заменами слов на основе их семантического сходства, на наш взгляд, может быть обусловлена особенностями организации лексикона детей с недоразвитием речи, их неумением ориентироваться в смысловом содержании изолированного предложения, а также отсутствием возможности интеграции смежных предложений в концепт текста с тем, чтобы восстанавливать пропущенные элементы, опираясь как на грамматическое значение моделируемых слов, так и на их семантику [3].

Обобщая данные, полученные в ходе экспериментальной проверки, мы с полным основанием

можем утверждать, что у значительного большинства младших школьников с недоразвитием речи имеет место недостаточно полная ориентация на семантические признаки языковых единиц, формирующих текст, незрелость динамической системы смыслов, препятствующая свободному продвижению по тексту и не позволяющая его достраивать в случае имеющейся неполноты.

Библиографический список

1. *Воробьева В.К.* Формирование связной речи у учащихся с моторной алалией: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986.
2. *Грибова О.Е.* К проблеме анализ коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7–15.
3. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
4. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 1999. – 158 с.
5. *Левина Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 366 с.
6. *Мастюкова Е.М.* Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М.: Просвещение, 1985. – 189 с.
7. *Рац У., Михайлова Н.Б.* Новый метод диагностики языковой компетентности: Ц-тест // Иностранная психология. – 1995. – Т. 3. – №5. – С. 72–78.
8. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
9. *Халилова Л.Б.* Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – 302 с.