

М. Г. Ивлева
Санкт-Петербург, Россия
**ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК
ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОГО ЧТЕНИЯ
У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

M. G. Ivleva
St. Petersburg, Russia
**PECULIARITIES
OF PREREQUISITES OF TEACHING
COMMUNICATIVE READING
PUPILS WITH MENTAL
RETARDATION**

Аннотация. В статье автор затрагивает вопросы важности чтения в современном обществе, актуальности изучения предпосылок формирования коммуникативного чтения у учащихся с задержкой психического развития, а также представляет результаты исследования их сформированности у данной категории детей.

Ключевые слова: коммуникативное чтение; текстовая компетенция; предметный и смысловой план информации; задержка психического развития; аналитико-синтетическая деятельность.

Сведения об авторе: Ивлева Мария Геннадьевна, аспирант кафедры логопедии.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Контактная информация: 197046, Санкт-Петербург, Малая Посадская ул., 26.
E-mail: marya.ivleva1988@yandex.ru.

Чтение выступает важнейшим способом освоения жизненно значимой информации, без него немислима интеграция личности в многослойную культуру. Внедрение информационно-коммуникативных технологий, использование тестовых методик контроля успеваемости, развитие дистанционного обучения в современном обществе предъявляют особые требования к

Abstract. In article the author touches upon the questions of importance of reading in a modern society, of urgency of research of the communicative reading prerequisites of pupils with mental retardation. The author also presents the results of experiment on prerequisites of communicative reading of the specified category of children.

Key words: communicative reading; text competence; the subject and the semantic plan of information; mental retardation, analytical and synthetic activity.

About the author: Ivleva Maria Gennadievna, Post-graduate Student of the Chair of Speech Therapy,

Place of employment: Russian State Pedagogical University n. a. Gertsen, St. Petersburg.

читательским навыкам. На первый план выступают такие характеристики, как умение ориентироваться в информационном пространстве, собирать, анализировать и обобщать информацию, продуктивно использовать ее. Вышеперечисленные способности полноценно могут быть реализованы в процессе коммуникативного чтения, которое, в отличие от рецептивного вида

чтения, предполагает ясное осознание читающим цели предстоящей деятельности [1].

Умения и навыки, необходимые для полного и точного осмысления художественного произведения, могут быть недостаточно развиты у учащихся с задержкой психического развития (ЗПР), что связано с трудностями анализа и синтеза текстового сообщения в смысловое целое, с нарушениями симультанных и сукцессивных процессов, со сложностью понимания глубинно-семантической структуры предложений [3]. Значимым для становления текстовой компетенции является достаточный уровень сформированности ее предпосылок: процессуальной и результативной сторон понимания и осмысления предметного (нетекстовой информации) и смыслового плана информации [2].

Теоретико-экспериментальные исследования, посвященные комплексному изучению феномена ЗПР, не в полной мере учитывают специфику различных видов когнитивной обработки невербальной и вербальной информации, а методы работы, используемые в логопедической практике, не обеспечивают точное ее декодирование, что не позволяет осуществить в полной мере междисциплинарный подход к анализу речевой патологии у детей с данным видом дизонтогенеза [4].

Нами было проведено экспериментальное исследование, которое охватило 30 школьников 7 класса с ЗПР церебрально-органи-

ческого генеза (экспериментальная группа) и 30 семиклассников с нормальным психическим развитием (группа для сопоставительного анализа). Его целью явилось изучение сформированности предпосылок коммуникативного чтения. В процессе исследования изучались особенности осмысления предметного плана информации (понимание графических изображений: картинки-нелепицы, сюжетной картины со скрытым смыслом; установление последовательности из серии 6 сюжетных картинок), а также особенности осознания смыслового плана информации (выделение основных смыслообразующих связей слов, понимание сложных логико-грамматических конструкций, установление аналогий, интерпретация смысла пословиц).

При анализе картинки с нелепыми изображениями большинство учащихся с ЗПР (23 человека) демонстрировали непоследовательность, хаотичность при нахождении нелепиц, почти сразу приступали к выполнению задания, не пытаясь подумать и разобраться в изображении, что свидетельствует о несовершенстве у них этапа ориентировки в задании. Часто школьники данной категории недостаточно подробно анализировали «нелепую» картинку, а стремились быстрее назвать первое, что они увидели, при этом они, как правило, не замечали отдельные несуразности, характеризующие мелкие детали изображения. Не прибегая к умственным усилиям, дети с ЗПР часто обращались за помощью к

экспериментатору, в то время как учащиеся с нормальным интеллектуальным развитием намечали ход выполнения задания, мысленно планировали свое высказывание, о чем свидетельствовало предварительное обдумывание непосредственно перед ответом. Большинство учащихся общеобразовательной школы выполнили задание самостоятельно, последовательно указывая на нелепость изображенного, объясняя свойства, функции, признаки изображенных субъектов, аргументируя свой ответ. При оказании организующей помощи экспериментатора в виде вопросов, направляющих внимание («Что еще изображено неправильно?», «Посмотри внимательно на левую часть изображения»), учащиеся с ЗПР указывали на найденную ошибку, однако, для них были характерны затруднения в полном объяснении нелепого изображения, которое сводилось к простому перечислению нелепых предметов, явлений на картинке. Так, одни учащиеся давали ответы типа «Так не бывает», «Это не так», «Это неправильно», не называя субъект и его характеристику, часть детей называли субъект, описывали несуразность в его изображении («Собака не может быть в дупле», «Гриб не может быть на удочке»), но не указывали на характерные особенности, функции изображенных субъектов. Максимальный балл за это задание получили 7 человек, в отличие от детей группы для сопоставительного анализа, из которых 25 учащихся выполнили его правильно.

Одной из причин, вызывающих затруднения в понимании нелепых изображений у школьников с ЗПР являются, на наш взгляд, однообразные и стереотипные ассоциации, не позволяющие увидеть знакомые объекты в новой, изменившейся (пусть и нелепой) ситуации. Опираясь на свои знания об объектах и их функциях, дети указанной категории не видоизменяли их в соответствии с установленным характером задания. Подобный факт свидетельствует о недостатках аналитико-синтетической деятельности, ригидности мышления школьников с задержкой психического развития. Недостаточная гибкость интеллектуальных способностей у данного контингента учащихся проявлялась прежде всего в том, что они, пытаясь объяснить нелепость ситуации, подменяли поиск главных причин невозможности происходящего воспроизведением имеющихся в памяти статических штампов.

Установление последовательности в серии шести сюжетных картинок также характеризовалось рядом особенностей. Большинство детей с ЗПР (17 человек) испытывали значительные трудности и в определении последовательности событий, и в вербальном отражении ситуации, что свидетельствует о недостаточности как семантических, так и языковых операций. Одни учащиеся устанавливали последовательность, не отражающую причинно-следственные отношения и связи, определяющие представленную историю. Другие школьни-

ки указанной категории хаотично раскладывали картины, не стремясь к выстраиванию какого-либо сюжета, не анализируя изображения картинок, их взаимосвязь.

При этом для большинства школьников экспериментальной группы при составлении рассказа по серии сюжетных картин были характерны следующие особенности: незаконченность предложений, пропуск семантически значимых компонентов высказывания, отсутствие обозначения причинно-следственных, целевых связей, отражение преимущественно субъектных, объектных отношений. Пример составленного рассказа: «Ворона увидела чернику, решила полететь. Присела, решила поесть. Съела половину, потом все съела и полетела». Допущенные ошибки конструирования поверхностной структуры высказывания обусловлены недостаточной организацией их глубинно-семантической структуры, что связано с особенностями мыслительных операций по анализу знаковой информации, представленной серией сюжетных картин.

Лишь незначительная часть учащихся с ЗПР (9 человек) справились с заданием только с помощью экспериментатора в виде наводящих вопросов («Что делает птица?», «Чего она добивается?», «Что в кувшине?», «Зачем она кидает камни в кувшин?»). При этом, несмотря на отсутствие искажения смысла изображенных событий, правильное установление причинно-следственных связей, дети недостаточно четко прослеживали

косвенные связи между отдельными компонентами ситуации. Предлагаемая помощь использовалась недостаточно эффективно. Самостоятельное и правильное выполнение задания оказалось возможным только для 5 детей экспериментальной группы.

Нарушение внутреннего программирования ситуации, представленной серией сюжетных картинок, было обусловлено неумением выделить главное и второстепенное, основное и фоновое, осознать взаимоотношения компонентов сюжета, преобразовать объективные характеристики ситуации в индивидуальную систему смыслов, а в дальнейшем — в определенный синтез языковых значений. Таким образом, характерно, что дети с ЗПР испытывают значительные трудности при определении ситуации, то есть исходной смысловой модели, представляющей собой результат мыслительного процесса по ее анализу и синтезу.

Учащиеся с нормальным психическим развитием в большинстве случаев справились с данным заданием более успешно, чем дети с ЗПР. Части детей (19 человек) понадобилась помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов, которая была использована ими эффективно.

Наиболее трудным для учащихся с ЗПР, в отличие от учеников общеобразовательной школы, оказалось понимание сложной сюжетной картины («Мальчик на дороге»), требующей осознания скрытого смысла изображения. Дети

экспериментальной группы испытывали трудности в анализе комплекса значимых объектов, в установлении наиболее существенных связей и отношений между ними, в домысливании значимых для анализа, но отсутствующих на изображенной ситуации объектов. Часть учащихся с ЗПР (14 человек) не определили причину, лежащую в основе события, не в полной мере раскрыли причинно-следственные отношения между изображенными субъектами, не интерпретировали мимику, жесты, движения персонажей, в объяснениях не выходили за пределы наглядного, констатируя увиденное. Например: «Мальчик украл велосипед», «Мальчик наехал на ногу полицейскому», «Мальчику нужен сопровождающий», «Мальчику нет 18 лет и он не может ездить по дороге». Ответы детей ярко демонстрируют трудности анализа проблемной ситуации, неумение строить умозаключения и высказывать на этой основе собственные суждения, которые подменяются неадекватными, не раскрывающими генез и возможные последствия изображенных событий. На качестве выполнения заданий негативно отражалась недостаточность познавательной деятельности, саморегуляции и контроля, свойственная детям данной категории.

Другой части детей с ЗПР (12 человек) потребовалась незначительная помощь экспериментатора в виде привлечения внимания к жестам и мимике героев, к изображению на заднем плане картины, что

облегчало осознание скрытого смысла изображения. Подобная помощь потребовалась также и 19 учащимся общеобразовательной школы, которые не обращали внимание на выражение лиц, движения и жесты героев, однако причину, лежащую в основе сюжета, его специфику они определили самостоятельно, установив скрытый смысл ситуации. Только 4 учащихся с ЗПР и 9 учеников с нормальным психическим развитием смогли самостоятельно проанализировать предложенное изображение, дав аргументированные пояснения.

Выполнение заданий, направленных на изучение понимания смыслового плана информации, также вызвало значительные затруднения у учащихся с ЗПР. Так, самостоятельно выделить смыслообразующие связи слов, описав их дифференциальные признаки, смогли лишь 3 человека, в отличие от детей с нормальным психическим развитием, из которых 15 учеников безошибочно справились с заданием. Большинство испытуемых экспериментальной группы затруднились с определением смысловых связей предложенных слов. Так, часть детей с ЗПР (13 человек) перебирали слова, меняли ответ, но при оказании помощи экспериментатора в виде уточняющих вопросов приходили к правильному выбору, разъясняя его. Другая часть учащихся с ЗПР (14 человек) допускали ошибки в своих ответах, среди которых можно выделить следующие виды. Одни дети разъясняли смыслообразующие связи

главного слова преимущественно через описание его атрибутивных свойств (формы, части предмета или явления). Например, «Библиотека не может быть без столов и книг, чтобы было, куда сесть и читать», «Урок не бывает без учеников и парт, чтобы за ними сидеть». Другие учащиеся указывали на функциональное назначение предложенного слова (Например: «Река не может быть без рыболова и лодки, потому что в реке ловят рыбу»). Третьи разъясняли смысловые связи слова на основе общих ситуативных признаков (например, «Больница не бывает без аптеки, туда тоже больные ходят»).

Допущенные ошибки свидетельствуют о неумении детей с задержкой психического развития выделять существенные, дифференциальные признаки слова, о направленности мыслительных операций на второстепенные характеристики предметов и явлений, о трудностях анализа и объяснения смыслообразующих связей слов, что обусловлено как ограничением знаний и представлений об окружающей действительности, так и особенностями их познавательной деятельности.

Выполнение задания на осмысление сложных логико-грамматических конструкций характеризовалось рядом особенностей. Наиболее легкими для понимания оказались инвертированные обороты творительного и родительного падежей, выражения с притяжательными именами прилагательными. Значительные трудности у боль-

шинства учащихся с ЗПР (18 человек) вызвало осознание пассивных инвертированных, сравнительных инвертированных и пространственно-временных конструкций. Например, «Муравьем спасен жук. Кто кого спас?» — «Жук спас муравья». Подобные неверные ответы учащихся с ЗПР свидетельствуют о сложности сегментации и последующего преобразования инвертированного порядка слов в предложении. Также дети экспериментальной группы затруднялись с осмыслением сравнительных инвертированных конструкций. Например, «Света выше Кати, а Лена ниже Кати. Кто из девочек выше всех?» — «Выше всех Катя». Ошибки понимания таких оборотов связаны с трудностями установления отношений одновременно между несколькими субъектами и о сложности сравнительного анализа этих отношений. Кроме этого, школьники указанной категории неверно раскладывали предметы относительно друг друга по инструкции экспериментатора (например: «Положи ручку справа от тетради и слева от линейки»). В основе сложностей осмысления указанных конструкций лежит недостаточное освоение пространственных отношений вследствие несформированности единства зрительно-тактильно-кинестетических связей, обеспечивающих их полноценное усвоение.

При выполнении задания, направленного на установление аналогий, были выявлены следующие результаты. Самостоятельно и пра-

вильно составить умозаключения по аналогии удалось 2 школьникам с ЗПР, в отличие от учащихся с нормальным психическим развитием, среди которых с заданием безошибочно справились 7 испытуемых. У большинства учеников экспериментальной группы (28 человек) были выявлены ошибки различного характера. Наиболее часто учащиеся с ЗПР подбирали ситуативно близкие слова, не отражающие логической связи между исходными словами. Устанавливая аналогию к предложенной паре «театр — зритель» дети давали, например, такой ответ — «библиотека — книги» (вместо «библиотека — читатель»). Также нередко встречались замены установления семантических связей слов установлением синонимических отношений. Например, «вода — жажда» — «пища — еда» (вместо «пища — голод»). Часть детей экспериментальной группы использовали в качестве ответа однокоренные слова. По аналогии с предложенной парой «дерево — ветка» встречались, например, такие ответы — «рука — рукав» (вместо «рука — палец»). Также учащиеся с ЗПР допускали ошибки в виде замены семантических отношений родовидовыми. Например, «собака — шерсть» — «рыба — щука» (вместо «рыба — чешуя»). Кроме этого, нередко наблюдался перенос предыдущей модели отношений на новые слова. Так, например, к паре слов «хлеб — пекарь» были подобраны слова «дом — квартира» (вместо «дом — строитель») по

анalogии с ранее установленной логической связью, отражающей отношения «часть — целое» («дерево — ветка» — «рука — палец»).

Значительная часть детей с ЗПР, допустивших ошибки, эффективно использовали помощь экспериментатора в виде уточняющих вопросов («Какая связь между двумя словами в первом столбике?», «Прочитай внимательно все варианты», «Почему ты выбрал это слово?») и смогли выявить общие закономерности сравниваемых понятий и выразить на их основе соответствующее суждение.

Характер допущенных учащимися с ЗПР ошибок при выполнении данного задания свидетельствует о сложности составления умозаключений и по аналогии предметов, и по аналогии отношений, о недостаточной сформированности мыслительных операций сравнения, анализа, обобщения, обеспечивающих установление логической связи и определение подобия между предложенными объектами.

Задание на интерпретацию смысла пословиц позволило выявить следующие особенности. Только 1 школьник с ЗПР выполнил задание достаточно успешно, как и 11 учащихся массовой школы. Так, они верно объяснили отвлеченно-переносный смысл большинства пословиц, затруднения возникли при осмыслении 1–2 наиболее сложных выражений. Однако при наличии уточняющих вопросов экспериментатора («О чем или о ком можно так сказать?», «Как сказать об этом другими словами?»),

«Какой пример можно привести из жизни?») данная группа детей обобщала фактуальную информацию и выражала концептуальное содержание пословицы в виде суждения.

Большинство учеников с ЗПР (29 человек) показали более низкие результаты, как и 17 школьников с нормальным психическим развитием. Были выявлены следующие варианты ошибок при интерпретации смысла пословиц. Одни учащиеся экспериментальной группы выражали только фактуальную информацию предложенного выражения, не обобщая его и не приводя примеров из жизни, отражающих смысл пословиц (например, «Любишь кататься — люби и саночки возить» — «Это значит, что нужно самому за собой возить сани, ты же катаешься»). Другая группа детей с ЗПР называла варианты жизненных ситуаций, отражающие буквальное содержание пословиц (например, «Один в поле не воин» — «Например, в футболе или в хоккее один человек не может же быть»). Третья группа детей неправильно интерпретировала и концептуальную, и фактуальную информацию, заложенную в пословице (например, «У страха глаза велики» — «Это когда человек боится, то он впадает в ступор»).

Полученные ответы свидетельствуют о том, что понимание отвлеченно-переносного смысла пословиц представляет значительные трудности для учащихся с ЗПР, среди которых не было тех, кто выполнил задание безошибочно, в от-

личие от учеников общеобразовательной школы.

По результатам выполнения всех заданий можно выделить следующие группы детей, характеризующиеся различным уровнем сформированности предпосылок коммуникативного чтения.

Первую группу составили 4 учащихся с ЗПР и 20 школьников с нормальным психическим развитием. Для них было характерно точное и полное понимание предметного и смыслового плана информации, соответствующее высокому уровню сформированности предпосылок коммуникативного чтения. Учащиеся данной группы правильно определяли связи между изображенными предметами, устанавливали последовательность сюжетных картин, разъясняли нелепый и скрытый смысл картинок, раскрывали смыслообразующие связи слов, составляли умозаключения по аналогии предметов и отношений, верно интерпретировали отвлеченно-переносный смысл пословиц. Школьникам первой группы была свойственна самостоятельность при осмыслении, при этом в ряде случаев наблюдались единичные затруднения, которые преодолевались ими самостоятельно или с незначительной помощью экспериментатора.

Во вторую группу вошли 16 учащихся экспериментальной группы и 10 учеников общеобразовательной школы. Они показали средний уровень сформированности предпосылок коммуникативного чтения. Для них было характер-

но недостаточно точное и полное понимание как предметного, так и смыслового плана информации: они фрагментарно раскрывали причинно-следственные отношения между изображенными субъектами; частично осознавали скрытый и нелепый смысл картинок; допускали ошибки в определении смыслообразующих связей слова, в понимании наиболее сложных логико-грамматических структур, в определении аналогии отношений, в разъяснении отвлеченно-переносного смысла отдельных пословиц, при этом в случае затруднений они эффективно использовали помощь. Третью группу составили 10 учеников с задержкой психического развития, которые продемонстрировали низкий уровень сформированности предпосылок коммуникативного чтения. Им были свойственны выраженные трудности в понимании невербальной и вербальной информации: они устанавливали отдельные неспецифические связи между изображенными явлениями, не раскрывали причинно-следственные отношения, затруднялись в объяснении «нелепой» картинки, не использовали смысловую догадку в описании скрытого смысла картины, допускали многочисленные ошибки при определении смыслообразующих связей слов, при составлении умозаключений по аналогии, не обобщали даже фактуальную информа-

цию большинства пословиц. Среди детей с нормальным психическим развитием не оказалось тех, кто показал подобные низкие результаты.

Таким образом, исследование осмысления предметного и смыслового плана информации показало, что среди предпосылок для развития коммуникативного чтения у учащихся с задержкой психического развития наименее сформированными оказались процессы, связанные с пониманием вербального материала, такие как анализ сложных квазипространственных конструкций, установление умозаключений по аналогии, толкование отвлеченно-переносного смысла пословиц.

Литература

1. Ипполитова, Н. А. Обучение школьников разным видам чтения / Н. А. Ипполитова // Русский язык в школе. — 1998. — № 2. — С. 14—18.
2. Каменская, О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. — М. : Высшая школа, 1990.
3. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М. : Владос, 2003.
4. Лопатина, Л. В. Междисциплинарный подход к исследованию и коррекции речевой патологии / Л. В. Лопатина // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. — Изд-во МГПУ. — М., 2011. — С. 28—30.