

## СОСТОЯНИЕ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО ИНТОНИРОВАНИЯ ТЕКСТА ПРИ ЧТЕНИИ У ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Работа представлена кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии Московской академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.*

*Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор О. Е. Грибова*

*В статье исследовано состояние навыка интонационно-мелодической составляющей смысла при чтении текста. Интонирование слова как смысловой единицы, интонирование предложения как смысловой конструкции изучалось на основе анализа фонограмм чтения вслух экспериментальных текстов и реконструктивного дискурса (пересказа, размышлений, ответов на вопросы). Выявлено, что самостоятельные смысловые преобразования письменного текста у выпускников начальной школы следует признать неоптимальными.*

**Ключевые слова:** смысловое интонирование, смысловая идентификация.

E. Yepishkina

## CONDITION OF THE SEMANTIC TEXT INTONING SKILL AMONG ELEMENTARY SCHOOL GRADUATES

*The condition of the skill of the intonation-melodic component of sense in text reading is studied in the paper. Intoning of a word as a semantic unit, intoning of a sentence as a semantic construction was studied through the analysis of phonograms of experimental text reading and the reconstructive discourse (retelling, reflection, answers to questions). The author has revealed that elementary school graduates' independent semantic transformations of written text should be regarded as non-optimal among 64% of children without development deviations, 66% of children with phonetic and phonemic deficiency, 86% of children with general speech deficiency, 90% of children with mental retardation.*

**Key words:** semantic intoning, semantic identification.

Смысл любого речевого сообщения имеет, как подчеркивал Н. И. Жинкин [3], два параллельно и одновременно протекающих проявления: фонетическое и интонационно-мелодическое, которые должен понять и передать чтец в процессе смыслового преобразования текста. Поскольку слова приобретают семантическое значение лишь в синтаксической конструкции, объединяясь в словосочетания и предложения, постольку опознание смысловой сочетаемости слов при чтении проявляется через синтагматическое и фразовое членение, которые могут быть обозначены на письме разделяющими знаками препинания либо не обозначены. Интонационно-мелодическая составляющая смысловых преобразований при чтении рассматривается как внешнее проявление смысловой идентификации текста [1; 4; 5].

Смысловая идентификация при чтении – это преобразовательный процесс, результатом которого пространственно организованная знаковая система языка трансформируется в понимание ситуации, события, явления, которые описывает автор. Компонентом смысловой идентификации при чтении является смысловое интонирование. Навык смыслового интонирования при чтении текста исследован у 1600 выпускников начальных классов четырех категорий учащихся, интегрированных в общеобразовательной школе (по 400 учащихся с НР; ФФН; ОНР; ЗПР).

Учащимся был предъявлен для чтения текст критической дозировки – 99 слов. [2]. На основе анализа фонограмм озвучивания текста выделены 4 вида интонирования, отражающие способы передачи смыслового интонирования и смыслового паузирования:

1. Эмоционально-логическое интонирование и паузирование (выразительное чтение), обеспечивающее оптимальное понимание смысла текста.

2. Синтагматическое и фразовое интонирование и паузирование, также обеспечивающее оптимальное понимание смысла текста.

3. Частичное фразовое паузирование, обуславливающее дефицитное понимание смысла.

4. Отсутствие смысловых интонаций, пауз, детерминирующее целостное непонимание смысла текста.

По данным экспериментального изучения (табл. 1) выявлено, что на момент окончания

начальной школы устойчивая смысловая интонационно-мелодическая и эмоционально-логическая реконструкция текста при чтении, т. е. полноценное выразительное чтение, сформировано:

у 5% учащихся без отклонений в развитии (НР);

у 4% – с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН);

у 2% – с общим недоразвитием речи (ОНР);

у 1% – с задержкой психического развития (ЗПР).

Устойчивый навык фразового и частичного синтагматического членения текста демонст-

Таблица 1

Результаты исследования навыка смыслового интонирования текста при чтении среди выпускников начальной школы

Категория учащихся	Интонационно-мелодическая реконструкция текста			
	Эмоционально-логическое интонирование	Фразовое, синтагматическое интонирование	Фразовое интонирование частичное	Отсутствие интонирования
НР	5%	31%	32%	32%
ФФН	4%	30%	25%	41%
ОНР	2%	12%	41%	45%
ЗПР	1%	9%	42%	48%

рируют 31% учащихся с НР, 30% – с ФФН, 12% – с ОНР, 9% – с ЗПР. Но только у учащихся без отклонений в развитии и у учащихся с ФФН лексические преобразования совпадают с интонационно-мелодическими, т. е. озвучивание слов и интонирование происходит одновременно. Эти два вида интонационно-мелодических преобразований обеспечивают полноценное понимание фактологии текста.

На момент окончания начальной школы недоразвитие интонационно-мелодических преобразований текста при чтении выявлено у 64% учащихся без отклонений в развитии (НР), у 66% – с ФФН, у 86% – с ОНР, у 90% – с ЗПР. Эти учащиеся недостаточно владеют навыком сегментирования пространственной последовательности текста, они не имеют устойчивого навыка смыслового анализа, затрудняются в выделении смысловых единиц в предложении,

затрудняются в выделении предложения как законченной смысловой композиции.

Для каждой из выделенных групп учащихся характерны качественные особенности интонационно-мелодической реконструкции текста при чтении.

Учащиеся без отклонений в развитии (НР) и с ФФН читают текст, выделяя синтагматические интонации и паузы, но их чтение не имеет эмоциональной окраски, логические акценты чаще отсутствуют.

Выпускники начальных классов с ОНР, допуская ошибки интонационно-мелодического оформления текста, исправляют их, в основном, по собственной инициативе при повторном чтении прочитанного фрагмента с целью уточнения смыслового интонирования.

Учащиеся с ЗПР ошибки интонационно-мелодического преобразования не исправляют ни

внутри предложения, ни на стыке двух фраз, что свидетельствует об отсутствии потребности в осознанной смысловой идентификации текста.

Качественный анализ смыслового интонирования позволил обобщить специфику ошибок, которые затрудняют смысловое интонирование и паузирование. Эти ошибки были классифицированы по следующим типам:

1. Разрыв и контаминации (слияние) слов. Например: текст «Жили мыши на поле/ подле пруда.» Прочитано: «жили/ мы/ шина/ по/ ле/ под/ ле/ пруд.»

2. Разрыв синтагматических словосочетаний. Например: текст «Летом/ каждый кустик/ ночевать пустит. \ А зимой? // Зимой/ негде голову приклонить» \. Прочитано: «Летом каждый/ кустик\ кустик ночевать/ пустить а\ Зимой зимой/ нигде/ голову при/ клонит.»

3. Соединение слов из разных предложений. Например: текст «Пришла весна. \ Мыши ушли на гору. \ На горе / жила лиса. \» Прочитано: «При/ ш-ли/ весна мыши// ушли на\ гору на\ горе жила\ лиса.»

4. Изменение смысла слов в предложении. Например: текст «Жили мыши на поле подле пруда». Прочитано: «Жила Маша на поле подле пруда».

Анализ фонограмм выявил, что ошибки смыслового интонирования текста влияют на объем понимания фактологии текста. Выделяются три группы учащихся, у которых обнаружены общие специфические особен-

ности развития репродуктивных (озвучивание графемной последовательности) и реконструктивных (интонирование и дискурс [6]) преобразований.

В *первую группу* (табл. 2) вошли учащиеся, которые владеют эмоционально-логическим, синтагматическим и фразовым интонированием, в процессе самостоятельного преобразования понимают и усваивают фактуальную информацию письменного текста. Самостоятельно или с помощью экспериментатора они используют процесс размышления по углублению понимания смысла текста. Текст в результате размышлений подвергается расширению через актуализацию скрытого смысла, а также – вербально-логическому сужению, в результате выделения тематической последовательности смысловой композиции текста.

Учащиеся этой группы демонстрируют наиболее высокие показатели качества смысловых преобразований текста, т. е. совершают наименьшее количество ошибок и усваивают наибольший объем последовательно организованной информации. Констатирующий эксперимент показал, что 36% учащихся без отклонений развития, 34% с ФФН, 14% с ОНР и 10% с ЗПР относятся к первой группе. Среднее количество смысловых ошибок у учащихся без отклонений в развитии – 4, при ФФН – 6, при ОНР – 9, при ЗПР – 8 на 100 слов текста. Навык смыслового интонирования при чтении данной группы учащихся обеспечивает оптимальное понимание текста.

Таблица 2

**Анализ ошибок смыслового интонирования при оптимальном понимании текста**  
(объем текста 99 слов)

Категория развития	НР	ФФН	ОНР	ЗПР
<b>Виды смысловых ошибок</b>	<b>Количество смысловых ошибок</b>			
Разрыв или слияние слов	0–5	3–6	3–8	4–8
Разрыв словосочетаний	3–6	3–8	5–8	4–8
Слияние предложений	0–1	1–3	2–5	2–3
Изменение смысла слов	0	0–1	2–4	2–3
Среднее кол-во ошибок	3,75	6,25	9,2	8,5
% учащихся	36%	34%	14%	10%

Наименьшее количество смысловых ошибок допускают учащиеся без отклонений в развитии (НР), у них выявлены затруднения идентификации синтагматических словосочетаний (3–6 ошибок на 100 слов).

У учащихся с ФФН сохраняются трудности в целостной репродукции лексемы (3–6 ошибок) и объединении словосочетаний (3–8 ошибок).

Учащиеся с ОНР и ЗПР допускают наибольшее количество ошибок 8–9, эти ошибки снижают качество смыслового интонирования, но при этом смысловая идентификация в целом соответствует *оптимальному типу*.

Во *вторую группу* (табл. 3) вошли учащиеся, которые владеют частично фразовым интонированием и паузированием. При самостоятельном преобразовании текста учащиеся понимают и усваивают основную фактуальную информацию текста, но пропускают отдельные фрагменты содержания, которые влияют на понимание смысла. Только с помощью экспериментатора дети этой группы начинают размышлять по углублению понимания смысла текста; самостоятельных размышлений по уточнению смысловых суждений не возникает. Критическая дозировка текста создает трудности усвоения смысловой композиции. Сужение содержания происходит из-за потери отдельных фактов, но ученик, как правило, сообщает о том, что он забыл какую-то часть текста. Только учащиеся без отклонений в развитии актуализируют скрытый смысл.

Эти учащиеся демонстрируют дефицитарное понимание текста.

Экспериментальное изучение показало, что ко второй группе можно отнести 51% учащихся без отклонений развития, 55% с ФФН, 67% с ОНР и 70% с ЗПР. Учащиеся этой группы имеют недоразвитие отдельных преобразовательных блоков, отражающих трудности овладения сегментацией письменной последовательности букв при соединении их в слово и слов при соединении их в синтагмы. Лонгитюдинальное (за период обучения в начальных классах) наблюдение за развитием смысловых преобразований письменного текста показывает, что у этой группы детей более длительно формируется соотнесение «буква – фонема», затруднена идентификация лексемы как целостной смысловой единицы текста, дефектно формируется синтагматическое и фразовое сегментирование.

Количество смысловых ошибок возрастает до 9–15 на 100 слов текста, объем усвоенной информации снижается.

Учащиеся без отклонений в развитии (НР) допускают смысловые ошибки, связанные с идентификацией лексем. У учащихся данной категории выявлены затруднения идентификации синтагматических словосочетаний.

У учащихся с ФФН сохраняются трудности в целостной репродукции лексемы (5–7 ошибок) и объединении словосочетаний (5–9 ошибок), выявляются ошибки интонирования и паузирования окончания фразы.

Таблица 3

Анализ ошибок смыслового интонирования при дефицитарном понимании текста  
(объем текста 99 слов)

Категория развития	НР	ФФН	ОНР	ЗПР
Виды смысловых ошибок	Количество смысловых ошибок			
Разрыв или слияние слов	3–7	5–7	7–15	5–12
Разрыв словосочетаний	5–9	5–9	8–12	5–10
Слияние предложений	2–5	2–5	3–6	3–6
Изменение смысла слов	2–3	2–4	4–6	3–5
Среднее кол-во ошибок	9	9,75	15,25	12,5
% учащихся	51%	55%	67%	70%

Учащиеся с ОНР и ЗПР испытывают сходные затруднения. Они допускают: от 5 до 12 ошибок идентификации лексем, от 5 до 10 ошибок синтагматического интонирования, от 3 до 5 ошибок фразового паузирования. Эти ошибки снижают качество смыслового интонирования, однако качество смысловой идентификации в целом снижается незначительно.

Навык смысловой идентификация у данной группы учащихся соответствует *дефицитарному типу*.

В *третью группу* (табл. 4) вошли учащиеся, репродуктивное озвучивание у которых характеризуется отсутствием смыслового интонирования и паузирования. Учащиеся этой группы не идентифицируют и не усваивают как центральные факты содержания текста, так и маргинальные. Отдельные фрагменты информации не выстраиваются в сознании учащихся в целостную смысловую композицию текста. С помощью экспериментатора чрезвычайно редко могут быть восстановлены отдельные фрагменты, которые в целом не отражают целостного понимания смысла текста.

Экспериментальное исследование показало, что на момент окончания начальных классов 11% учащихся с НР и с ФФН, 19% с ОНР и 20% с ЗПР можно отнести к третьей группе учащихся, которые не овладевают смысловым интонированием при чтении текста.

Учащиеся без отклонений в развитии (НР) допускают до 12 ошибок, связанные с идентификацией лексем, до 11 ошибок с опознанием синтагматических словосочетаний, более

половины предложений текста не выделяют ни интонацией конца предложения, ни паузированием.

У учащихся с ФФН сохраняются трудности в целостной репродукции лексемы (12–16 ошибок) и объединении словосочетаний (9–12 ошибок), две трети предложений текста не выделяются интонированием и паузированием.

Учащиеся с ОНР допускают от 27 до 34 ошибок при идентификации лексем, 10–12 ошибок синтагматического интонирования, интонационно выделяются единичные предложения из состава текста (6–11 ошибок фразового паузирования).

У учащихся с ЗПР количество ошибок еще больше, чем у учеников с ОНР. Они допускают от 34 до 42 ошибок при идентификации лексем, от 12 до 15 ошибок синтагматического интонирования. А вот количество фраз, выделенных интонационно, сходно с показателями учеников предыдущей категории. Они допускают до 6–11 ошибок фразового паузирования.

Эти ошибки резко снижают качество понимания текста в целом. У третьей группы учащихся констатируется *целостное недоразвитие смысловой идентификации* текста.

Выявленные в ходе экспериментального изучения ошибки и трудности смыслового интонирования письменного текста указывают на необходимость ввести коррекционно-обучающие методы формирования и развития смыслового интонирования. Смысловое интонирование рассматривается как компо-

Таблица 4

**Анализ ошибок смыслового интонирования при целостном недоразвитии понимания текста**  
(объем текста 99 слов)

Категория развития	Норма	ФФН	ОНР	ЗПР
Виды смысловых ошибок	Количество смысловых ошибок			
Разрыв или слияние слов	5–12	12–16	27–35	34–42
Разрыв словосочетаний	9–11	9–12	12–15	10–12
Слияние предложений	4–8	5–9	6–11	8–11
Изменение смысла слов	3–5	3–5	4–6	34–11
Среднее кол-во ошибок	14,25	17,75	29	41,25
% учащихся	11%	11%	19%	20%

нент смысловой идентификации текста при чтении. С одной стороны, коррекционные методы необходимо направить на формирование алгоритма сегментации графемной последовательности от пробела до пробела, способствующие более быстрому, и в то же время правильному распределению букв при преобразовании их в слово. С другой стороны, необходимо формировать симультанные про-

цессы, соединяющие дискретные смысловые единицы текста в синтагмы, предложения, в целостную смысловую композицию текста. Формирование алгоритмов смысловой идентификации текста обеспечивается сочетанием работы по овладению навыками графемной и синтагматической сегментации письменного текста с формированием навыка смыслового интонирования и паузирования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Горецкий В. Г.* Об обучении грамоте // Начальная школа. 1999. № 9. С. 12–29.
2. *Горецкий В. Г., Тикунова Л. И.* Чтение. Контрольные работы в начальной школе. М., 1995. С. 3–7.
3. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Наука. 1982. 158 с.
4. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М.: «Смысл»; СПб.: «Лань», 2003. 287 с.
5. *Светловская Н. Н.* Методика обучения чтению: что это такое? // Начальная школа. 2005. № 2. С. 9–13.
6. *Седов К. Ф.* Структура устного дискурса. Становление языковой личности. Грамматический и паралингвистический аспект. Саратов: Изд-во Саратовского пединститута, 1998. 112 с.

## REFERENCES

1. *Goretsky V. G.* Ob obuchenii gramote // Nachal'naya shkola. 1999. N 9. S. 12–29.
2. *Goretsky V. G., Tikunova L. I.* Chteniye. Kontrol'nye raboty v nachal'noy shkole. M., 1995. S. 3–7.
3. *Zhinkin N. I.* Rech' kak provodnik informatsii. M.: Nauka. 1982. 158 s.
4. *Leont'yev A. A.* Osnovy psikholingvistiki. M.: «Smysl»; SPb.: «Lan'», 2003. 287 s.
5. *Svetlovskaya N. N.* Metodika obucheniya chteniyu: chto eto takoye? // Nachal'naya shkola. 2005. N 2. S. 9–13.
6. *Sedov K. F.* Struktura ustnogo diskursa. Stanovleniye yazykovoy lichnosti. Grammaticheskiy i paralingvisticheskiy aspekt. Saratov: Izd-vo Saratovskogo pedinstituta, 1998. 112 s.