

## **УСТАНОВЛЕНИЕ ВЫВОДНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Работа представлена кафедрой логопедии  
Московского государственного педагогического университета.  
Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор Г. В. Бабина*

**Статья посвящена проблеме усвоения данного феномена школьниками с нарушениями речи. В ней рассматриваются особенности извлечения необходимой информации, а также приводятся данные, отражающие типологию ошибок, характерных для детей с речевыми нарушениями.**

**The article is devoted to the problem of inferential information determination among schoolchildren with speech disturbances. The author considers the features of required information derivation and offers a typology of mistakes that are characteristic of children with speech disturbances.**

Умение понимать заключается в том, чтобы «ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений. Понимание рассказа подобно решению задач по математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации и в соединении их в правильные отношения, а также в придании каждому из них правильного веса, влияния или степени важности...»<sup>1</sup>.

А. А. Брудный трактует сущность процесса понимания текста как «последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мыслимого центра ситуации от одного элемента к другому»<sup>2</sup>. Он отмечает, что читателю должны быть предварительно известны некоторые сведения, используемые автором текста. Необходима информационная основа для понимания, известная индивиду, чи-

тающему данный текст. Для этого в памяти читателя должен находиться связный набор сведений, подлежащих актуализации в ходе чтения. В результате процесса понимания текстового сообщения образуется, по положению А. А. Брудного, некоторая картина его общего смысла – концепт текста.

Анализ исследовательских материалов, а также недостаточная разработанность в специальной педагогике рассматриваемой проблемы определяют актуальность экспериментального поиска в этом направлении.

Данная статья посвящается рассмотрению особенностей установления выводной содержательно-фактуальной информации в процессе чтения текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальное исследование проводилось на базе школы № 573 и школы-интерната № 60 для детей с тяжелыми нарушениями речи. В нем приняли участие школьники среднего звена (5–6-е классы) в количестве 30 человек.

В эксперименте предлагались задания: 1) на установление главного действующего лица, не названного в рассказе, и интерпретативное комментирование своего выбора; 2) на озаглавливание рассказа с необходимыми пояснениями.

Содержательную основу обследования составил художественный текст (без названия) информативного характера, включающий описание внешности, повадок, поведения героя рассказа.

#### Текст

Когда Рамзеса привезли в зоопарк, он был ещё совсем маленьким. Он относится к крупным млекопитающим Африки. Для Рамзеса в зоопарке соорудили водоем. Он не может долго находиться на суше, так как кожа быстро высыхает на воздухе. Животное это – травоядное и питается речными водорослями.

На суше Рамзес выглядит очень неповоротливым и медлительным, так как его большой вес мешает ему легко двигаться.

Когда служители зоопарка окликают его по имени, он медленно поворачивает свою огром-

ную голову и пристально глядит на них полуприкрытыми, красноватыми глазами. Время от времени он разевает во всю ширь огромную пасть, в которой видны четыре больших не острых клыка. Эти клыки нужны ему для того, чтобы перетирать траву.

Иногда Рамзес издает звуки, похожие на негромкое, жалобное ржание.

Время от времени после долгого пребывания в воде Рамзес совершает прогулку по берегу своего водоема. Идет он медленно, вытянув голову и склонив её почти до самой земли. Сделав круг, он снова погружается в бассейн.

Процедура предъявления первого задания предполагала чтение рассказа по частям с выдвижением гипотезы о действующем лице на границе каждой части. При этом школьникам предлагалось выделить (подчеркнуть) слова, словосочетания и др., непосредственно относящиеся к герою и помогающие его установлению (с соответствующими комментариями в устной форме).

Во втором задании учащимся необходимо было озаглавить тот же рассказ и выделить фрагменты, связанные с выбранным названием, прокомментировать свои действия.

Анализ материалов обследования позволил установить разные показатели выполнения экспериментальных заданий. В связи с этим было выделено три группы учащихся.

Первая группа (40%) – учащиеся с высокими показателями выполнения заданий. Для школьников этой группы было характерно адекватное выдвижение гипотез (по поводу действующего лица) на протяжении всего рассказа и верный выбор окончательного варианта. Учащиеся правильно выделили фрагменты, связанные с установлением гипотез и окончательного выбора, а также дали соответствующие комментарии. Встречались интересные рассуждения во время чтения всего текста. Выдвигались гипотезы после каждого предложения. Например, предложение «Животное это – травоядное и питается речными водорослями» сопровождалось такими комментариями:

«Раз водоросли речные, то это рыбы, но рыбы на суше не могут жить, значит, большое животное, африканское». Комментариям были свойственны тематический характер (связь с главным героем, т. е. с темой), доказательность, обобщение всей необходимой информации в выводе. Например, склоняясь к мнению, что речь в рассказе идет о черепахе, учащиеся высказывались: «она медленная, с зубами, может жить в водоеме». Однако, прочитав рассказ еще раз полностью, узнавали главного героя (бегемот), обосновывая свой выбор предложениями из текста, относящимися к характеристике персонажа.

Доказательность была свойственна и комментариям относительно озаглавливания рассказа. Ученики давали тексту название, адекватное его содержанию: «Неповоротливый Рамзес», «Бегемот Рамзес» или «Африканское животное», подчеркивали предложения, включающие нужную информацию.

Вторую группу (30%) составили учащиеся со средними показателями выполнения заданий. Предлагаемые ими гипотезы часто носили случайный характер, не опирались на соответствующие сведения относительно героя рассказа (например, после прочтения первой части рассказа давались ответы: «Обезьяна», «Лошадь какая-то» и др., что противоречит следующей информации: «Животное это – травоядное и питается речными водорослями»). При этом часть школьников правильно отмечала слова и предложения, помогающие определить действующее лицо.

Многие ученики этой группы многократно меняли опорные слова и выражения, определяющие выбор героя рассказа. Сначала выделяли одни слова, но после прочтения следующего абзаца меняли свои предположения относительно действующего лица и ранее выделенные части заменяли на более подходящие по смыслу к герою. Например, во второй части выделяли опорные слова «большая голова» и относили их к слону, а после прочтения третьей части

отвергали это выдвижение и предлагали фрагменты, непосредственно характеризующие главного героя: «неповоротливый и медлительный; ...полуприкрытые, красноватые глаза; ...кожа быстро высыхает на суше».

При этом часто выдвигались двойственные предположения: «бегемот или лошадь», «жираф или черепаха». Определенные трудности были зафиксированы в ходе интерпретации детьми своего выбора (на всех этапах). В своих пояснениях учащиеся затрагивали сведения, относящиеся как к необходимой информации, так и к фоновой (например, «Это крокодил, ведь он на суше и в воде прячется и у него есть зубы. А может, нет»), отмечалось некоторое снижение доказательности, ограниченное привлечение информации к выбору окончательного варианта. Ученики оперировали одним-двумя словами или одним предложением из текста, сомневаясь до конца в правильности своего выбора. При выполнении второго задания учащиеся затруднялись в подборе заглавия рассказа, особенно в комментировании своего выбора. Школьники склонялись к обобщенному варианту «Рамзес».

К третьей группе (30%) были отнесены школьники с низкими показателями выполнения заданий. Ученики этой группы по ходу чтения выдвигали целый ряд противоречивых гипотез относительно главного героя рассказа (например: «Жираф», «Львенок», «Животное какое-то», «Крокодил» и др.). При этом практически никогда не предлагалось правильного варианта, как промежуточного, так и окончательного (например, сначала говорили о лягушке, в следующей части предполагали, что это морской кот, и т. п.). В заданиях на выделение фрагментов, связанных с гипотезами, прослеживалось игнорирование необходимых слов и выражений, замена их фоновой информацией. Учащиеся выбирали малоинформативные слова, словосочетания из текста: «...находится на суше», «...медленно поворачивает голову...» и т. д. Самым сложным для этих учащихся было интерпрета-

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

---

тивное комментирование: для высказываний были характерны фоновость, бездоказательность, отсутствие вывода. Большая часть учеников этой группы отказывалась комментировать свои действия и выполнять второе задание, ссылаясь на незнание.

Определение, как видно из материалов обследования, неназванного героя, подбор заглавий рассказа напрямую связаны с воз-

можностями извлечения необходимой фактуальной информации, являющейся основой для выводной информации. Анализ результатов эксперимента свидетельствует о значительных трудностях, которые испытывают школьники при извлечении фактических данных, эксплицитно представленных в тексте, и установления на их основе выводной имплицитной информации.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Выготский Л. С.* Педология подростка. М.: МГУ, 1929. Ч. 3.

<sup>2</sup> *Брудный А. А.* Проблемы социологии и психологии чтения. М.: Книга, 1975. С. 53.