

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВАЗИФОРМ
В ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ ЧТЕНИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Работа представлена кафедрой специальной педагогики и психологии

Белгородского государственного университета.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Т. А. Алтухова

В статье рассматривается система работы по формированию операции морфемного анализа, обеспечивающей лингвистический уровень понимания при чтении.

Ключевые слова: смысловой компонент чтения, уровни понимания, квазиформы.

The article deals with the system of work in forming an operation of morpheme analysis, which provides the linguistic level of reading comprehension.

Key words: semantic reading aspect, level of comprehension, quasiforms.

На современном этапе развития отношения общества к детям с особыми образовательными потребностями активно происходят процессы интеграции различ-

ных категорий аномальных детей в общеобразовательную среду. В Институте коррекционной педагогики РАО были проведены исследования, целью которых явля-

лось создание системной модели интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду нормально развивающихся сверстников. Согласно данной системе, для каждого ребенка возможно подобрать ту форму интеграции, «которая доступна и полезна для его психического развития, образования и формирования жизненной компетенции» [7, с. 72]. Н. Н. Малофеевым и Н. Д. Шматко предложены различные модели интеграции: постоянная полная, постоянная неполная, постоянная частичная, временная частичная и эпизодическая; представлены возможности реализации указанных моделей интеграции в различных типах учебных заведений. Практика показывает, что рассматриваемый в рамках данной статьи контингент детей, а именно дети с общим недоразвитием речи (ОНР), III и IV уровней речевого развития, обучаются в общеобразовательных школах, получая коррекционно-профилактическую помощь на школьных логопунктах, таким образом реализуя постоянную полную модель интеграции. Но дети с ОНР, по данным Российской ассоциации дислексии, испытывают специфические трудности при обучении чтению, причем число таких детей с каждым годом увеличивается. (М. М. Аманатова) [8, с. 10]. Поэтому на современном этапе актуальной является проблема разработки новых технологий обучения чтению детей с учетом особенностей психо речевого развития учащихся, интегрированных в среду общеобразовательной школы.

Логопедическая работа по формированию читательской деятельности у младших школьников с ОНР должна носить коррекционно-пропедевтический характер и опираться на общедидактические, психологические принципы, принципы специальной (коррекционной) педагогики, а также на основные положения психолингвистической теории понимания письмен-

ного текста. С позиций психолингвистического подхода (Л. П. Добраев, Т. М. Дридзе, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев) чтение представляет собой познавательную деятельность, целью которой является извлечение смысла из прочитанного. Как и в любой деятельности, в чтении выделяются субъект (читатель) и объект (читаемый текст). Кроме того, читательская деятельность представляет собой некий процесс, который, по определению О. М. Казарцевой, является «смысловым восприятием», т. е. зрительное восприятие, декодирование и осмысление читаемого текста. Любая деятельность подчинена результату, при чтении это понимание или непонимание прочитанного.

Рассматривая процесс понимания, многие исследователи говорят о его многоуровневости (В. В. Знаков, Т. Е. Косареvская, А. Р. Лурия, О. К. Тихомиров, Р. М. Фрумкина и др.), что связано с иерархичностью построения текста. Каждый из уровней обеспечивается определенными операциями перцептивно-смысловой обработки текста, доведенными до автоматизма. В понимании выделяют:

1) предметно-денотативный уровень, т. е. понимание содержательной стороны читаемого текста;

2) формально-языковой (лингвистический) уровень, т. е. выделение единиц текста по грамматическим признакам и установление между ними субъектно-объектных отношений;

3) смысловой уровень (оценочный), т. е. понимание смысла прочитанного.

В последнее время нарушения читательской деятельности рассматриваются как результат несформированности структурных операций, обусловленных спецификой языкового и когнитивного развития субъекта читательской деятельности (Т. А. Алтухова, Г. В. Бабина, Г. Н. Васильева, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. Н. Российская и др.).

Анализ литературы и наши исследования сформированности чтения у младших школьников позволяют говорить о том, что интегрированные в общеобразовательную школу дети с ОНР представляют собой достаточно разнородную группу в отношении данного навыка [8, с. 5–9]. Имея особенности вербального и невербального развития, учащиеся не овладевают в должной степени операциями перцептивно-смысловой обработки текста, что, в свою очередь, сказывается на понимании прочитанного, а в дальнейшем ухудшает успеваемость не только по чтению, но и по другим предметам. Все это, на наш взгляд, является основанием для организации тесного взаимодействия между учителем начальных классов и учителем-логопедом в школе, а также разработки качественно новых, специальных технологий формирования читательской деятельности у младших школьников.

В результате проведенной исследовательской деятельности нами была разработана технология обучения ребенка работе с текстом, в которой можно выделить два этапа: подготовительный и основной [3].

На *подготовительном* этапе основное внимание уделяется формированию устно-речевых предпосылок (речевой и языковой компетентности), используя традиционные для практической логопедии методы и приемы.

На *основном* этапе мы предлагаем вести работу по формированию операций перцептивно-смысловой обработки письменных текстов. Данный этап можно рассматривать как важную составляющую всего коррекционно-пропедевтического процесса, так как именно здесь обеспечиваются условия формирования эффективных стратегий взаимодействия детей с письменным текстом.

В соответствии с указанными выше уровнями структурно-смысловой обработки читаемого мы предлагаем использовать специальные тексты, группируя речевой

материал в зависимости от отрабатываемых операций на различных уровнях. К каждому тексту предлагаются определенные инструкции и задания, четкость соблюдения и выполнения которых является одним из условий эффективности коррекционно-пропедевтической работы. Следует отметить, что прежде, чем перейти к формированию эффективного понимания на уровне текста, у детей должны быть заложены основы понимания на уровне слова и предложения.

Наше исследование показало, что у детей с ОНР наиболее проблемной является операция морфемного анализа, так как прослеживается прямая взаимосвязь с трудностями формирования метаязыковых умений у детей с ОНР [2]. На это в своих работах указывают Г. С. Гуменная, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и другие исследователи. Поэтому в данной статье мы предлагаем рассмотреть примерную систему работы по формированию операции морфемного анализа, которая обеспечивает лингвистический уровень понимания при чтении.

В ходе коррекционных занятий мы предлагаем учащимся задания, основным содержанием которых является работа с квазисловами, квазипредложениями и квазитекстами. Необходимость использования квазиформ определяется следующими положениями:

1. Формирование грамматических категорий в языковом сознании проходит путь от конкретной отнесенности (сцепленности с корневым значением) к предмету, явлению, действию до оперирования абстрактными обобщенными категориями. Например, суффикс *-ниц-* указывает на значение «вместилище чего-либо» (перечница, сахарница, хлебница и т. п.). При этом происходит выход на формальный уровень оперирования языковыми единицами.

2. Квазислова позволяют создать ситуацию взаимодействия с «чистой формой» – грамматическими категориями, исключая влияние лексического значения.

3. Использование для этой работы письменных текстов позволяет задействовать в формировании грамматических категорий зрительный анализатор (принцип компенсации).

Рассмотрим примеры заданий, позволяющие сформировать операции морфемного анализа на уровне слова, уровне предложения и уровне текста.

А. Уровень слова.

Задание 1. Инструкция: выдели одинаковые части в словах каждого столбика и объясни значение выделенных частей

серебристый	желтизна	беличья
голосистый	кривизна	заячья
золотистый	новизна	девичья
кузинистый	батуизна	калупячья
зелюлюкистый	мулинизна	жвуничья
лакунистый	дакризна	вахчья

Задание 2. Инструкция: распредели слова по столбикам, поставив подходящий вопрос к каждому слову:

Имя существительное (Кто это? Что это?)	Имя прилагательное (Какой? Какая? Какое? Какие? Чей?)	Глагол (Что делает? Что уже сделал? Что будет делать?)
--	--	---

Кузинистый, варкал, зелюлюкистый, лакунистый, кулямал, кнальчик, жвунчик, фаножок, тивчик, дюбужок, хрюкотали, калушата, бутявка, трямкают, дюбая, турм, твины, твинница, усяпала, напушка, лова-тель.

Задание 3. Инструкция: скажи по-другому (что значит это слово)?

- а) капавица, викабенюк, Калуша;
- б) суненький, назерливый, жунаватое;
- в) ваканить, пекануть, усяпать;
- г) такомо.

Задание 4. Инструкция: составь словосочетания из квазислов задания 3.

Пример: кузинистый (им. прилагательное) жвунчик (им. существительное).

Задание 5. Инструкция: измени квазислова по образцу:

Калуша – калушонок – калушоночек – калушище

Слова: мыр, книт, вугл, джам, крип, снупа, глам, балита, капавица, тур, бутява, тивч, жвун, фанож, тимлиж.

Задание 6. Инструкция: выдели одинаковые части у квазислов, выпиши слова с одинаковыми частями в разные столбики. Придумай русское слово с такой же частью.

Кузинистый, варкал, зелюлюкистый, лакунистый, кулямал, кнальчик, жвунчик, фаножок, тивчик, дюбужок, хрюкотали, калушата, бутявка, трямкают, дюбая, турм, твины, твинница, усяпала, напушка, лова-тель, витану, накулямала, стрямкала, бутявка, Калуша, кузявая, ситая, матуси, матусята, котые; кажнуты, карочил, кажнутницы.

Б. Уровень предложения.

Задание 1. Инструкция: к каждому предложению выбери подходящее квазислово из предложенных в скобках.

У котенка глазки, а у большого кота (лупы, лупята, лупищи).

Сахар кладут в сахарницу, а сухари в (крост, кростница, кростик).

У лисы маленький (люмб, люмбенюк, люмбик).

Мальчик уже (поштрокал, выштрокал, штрокает) красивый домик.

Машина (замулила, вымулила, подмулила) из гаража.

У малыша (сибый, сибая, сибое) шарик.

Мама сварила (вядую, вядая, вядый) кашу.

Задание 2. Инструкция: поставь вопрос к каждому слову предложения, определи, к какой части речи относится каждое из слов:

Зита накулямала витану.

Калуша стрямкала кузявую бутявку.

У ситой матуси были котые матусята.

Гут карочил кажнуты из кажнутницы.

Задание 3. Инструкция: собери предложение из слов:

витану, Зита, накулямала;
стряжкала, бутявку, Калуша, кузявую;
ситой, у, были, матуси, матусята, котые;
кажнуты, карочил, Гут, кажнутни-
цы, из.

В. Уровень текста.

Инструкция: прочитай квазитекст и постарайся понять, о чем он. Ответ на вопросы своими словами. Перескажи своими словами.

1

Суненькая капавица ваканша. Она пеканула викабенки. Викабенек был тако-
мо назерливый. Он усяпал с напушки.
– О ком сказка?

*Что случилось с викабенком?
Кто пеканул викабенка?
Каким был викабенек?
Чем закончилась сказка?*

2

У брульчихи выжунялись брульчата. Они пяли фуникие и липустые. Окасто в дыну. Может хритая люмбица наквасть или хрон крончище. Но тать – брульчиха сварно путы закалтает.

*– О ком сказка?
Какое событие произошло?
Какие брульчата?
Что делает брульчиха?
Кто еще был в сказке?*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алтухова Т. А., Карачевцева И. Н. Изучение особенностей перцептивно-смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи III и IV уровней // Школьный логопед. 2005. № 1 (4). С. 31–43.
2. Алтухова Т. А., Карачевцева И. Н., Кичигина В. В. Формирование операций морфемного анализа в развитии сознательного чтения учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: Материалы III Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М.: Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. С. 4–12.
3. Алтухова Т. А., Карачевцева И. Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности у учащихся начальных классов с ОНР: Учебно-методическое пособие. Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 2007.
4. Гуменная Г. С. Металингвистическое знание в структуре познавательного развития дошкольников группы риска по дислексии // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: Материалы III Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М.: Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. С. 49–53.
5. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М.: Изд-во МСГИ, 2004.
6. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003.
7. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78.
8. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М.: Изд-во МСГИ, 2005.