

УДК 376:616.89-008.454-053.2

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АВТОРСКИХ ТЕКСТОВ

С.М. Лосева

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

Наиболее ярко социальный характер человека раскрывается в процессе коммуникации в текстовой деятельности, так как именно в ней происходит обмен коммуникативными интенциями. Текстовая деятельность отражает социальную природу учащегося, в центре её внимания, ребёнок с его мыслями и чувствами, которыми он желает и может поделиться в процессе коммуникации. В статье раскрываются особенности коммуникативно-речевых умений младших школьников с задержкой психического развития в процессе интерпретации текстов с позиции реализации участниками текстовой деятельности коммуникативной интенции.

Ключевые слова: *текстовая деятельность, интерпретация текстов, продуцирование текстов, коммуникативно-речевые умения, интенция.*

Текстовая деятельность предполагает, с одной стороны, восприятие и понимание (всё вместе составляет интерпретацию), с другой – продуцирование текстов в широком контексте коммуникации, с учётом того багажа знаний о мире, которым обладает и тот человек, кто воспринимает, и тот, кто порождает текст [1, с. 81]. Овладение деятельностью, в том числе и текстовой, невозможно без формирования у учеников умений, в частности коммуникативно-речевых, которые входят в её структуру.

Анализ исследований Е.С. Слепович, Л.Б. Баряевой, И.Н. Лебедевой, Е.А. Лапп, Н.Ю. Боряковой и других свидетельствует о том, что коммуникативно-речевые умения у младших школьников с задержкой психического развития также изучались с точки зрения содержания, структуры и речевого оформления текстов, продуцируемых школьниками.

Данные, полученные в результате исследований связной устной речи, являются значимыми и составляют необходимую базу для рассмотрения устной текстовой деятельности.

На современном этапе развития специальной педагогики, и в частности олигофренопедагогики, изучение устной текстовой

деятельности становится актуальной проблемой, поскольку она является одним из определяющих условий социализации человека. Современный человек живет в условиях постоянного текстового воздействия, оказываемого на него другими людьми, обществом, средствами массовой информации и т. д. Социализация в обществе требует немалых усилий со стороны школьника, и войти в систему социальных отношений ему удастся только в процессе взаимодействия с другими людьми через связующее звено – через текст.

Показателем сформированности коммуникативно-речевых умений является текст (продуцируемый или репродуцируемый), но важен не только результат (содержание, структура и речевое оформление текста), но и процесс (когда ребенок не только осознает, как и о чем будет его текст, но и с какой целью и почему он создается). В настоящее время изучение коммуникативно-речевых умений в этом направлении не получило сколько-нибудь систематического освещения.

В методике преподавания русского языка нет единого подхода к классификации коммуникативно-речевых умений. Отличие подходов кроется в количестве выделяемых умений и их содержательном наполнении, что, в свою очередь, обусловлено теми основаниями, которые положены в основу той или иной классификации. На основе имеющихся классификаций, предложенных Т. А. Ладыженской, М.С. Соловейчик, Т. Г. Рамзаевой, М. Р. Львовым, М. Т. Барановым и некоторыми другими авторами, нами было сформулировано «рабочее» определение коммуникативно-речевых умений как способа выполнения речевых действий, направленных на порождение и интерпретацию текстов с учётом коммуникативного намерения (интенции, замысла) говорящего и адресата. В соответствии с этим определением, а также с учетом поставленных цели и задач исследования была выделена группа коммуникативно-речевых умений.

Особенность предлагаемой классификации коммуникативно-речевых умений состоит в том, что каждое из них рассматривается с позиции реализации участниками текстовой деятельности коммуникативной интенции, как собственной, так и авторской. Нами было выделено 4 группы коммуникативно-речевых умений.

Рассмотрим группы коммуникативно-речевых умений применительно к **интерпретации текстов** в процессе устной текстовой деятельности. Разберём состав этих умений.

Умения *коммуникативного взаимодействия* предполагают:

- ориентировку в ситуации общения и учёт адресата общения (кому, зачем, о чем буду говорить);
- постижение (или определение) авторского коммуникативного намерения и стремление разъяснить его адресату.

Информационно-содержательные умения (вторая группа) направлены:

- во-первых, на определение и разграничение основной и вспомогательной информации, как известной, так и новой для себя;
- во-вторых, выделение в готовом тексте отдельных фактов, сведений, составляющих законченные микротемы, их понимание и последующее раскрытие коммуникативного намерения автора.

В состав *структурно-композиционных умений* (третья группа) входит:

- деление текста на логические части;
- последовательное изложение содержания в соответствии с интенцией автора и учётом адресата.

Четвёртая группа – умения *использовать языковые средства*, представленные в авторском тексте, включает:

- понимание всех лексем, входящих в содержание текста, и адекватное использование с учетом коммуникативного замысла автора;
- правильное грамматическое и смысловое оформление предложений текста;
- умелое использование предложенных автором лексических и грамматических средств для связи отдельных предложений текста.

Изучение коммуникативно-речевых умений проводилось в ходе констатирующего эксперимента на базе специальной (коррекционной) школы VII вида № 59 Приморского района г. Санкт-Петербурга (экспериментальная группа) и общеобразовательной школы № 635 того же района г. Санкт-Петербурга (контрольная группа). В состав каждой группы вошло по 62 человека – учащиеся 1-х и 2-х классов в возрасте 7 – 9 лет.

Кратко остановимся на содержании и организации экспериментальной работы в рамках *изучения коммуникативно-речевых умений в процессе осуществления учениками интерпретации текстов в процессе текстовой деятельности*.

Основная задача интерпретации текста учениками в процессе устной текстовой деятельности, по нашему мнению, состоит в том, чтобы говорящий мог извлечь из текста максимум информации и как можно полнее постичь его содержание для того, чтобы этот получившийся текст был правильно воспринят слушающим. То есть необходимо организовать текст так (используя лингвистические средства), чтобы коммуникативное намерение автора адекватно интерпретировалось адресатом [2, с. 86].

При изучении коммуникативно-речевых умений в процессе интерпретации текстов испытуемым были предложены задания, в одном из которых создавалась определенная ситуация общения (учащимся была дана установка на участие в конкурсе на лучшего рассказчика), в

другом – такая ситуация не моделировалась. Второй вид заданий традиционно используется на уроках.

Перед выполнением **первого задания** (пересказ с опорой на картинки) младшим школьникам была дана коммуникативная установка: конкурс на лучшего рассказчика. Для учащихся 1–го класса задание максимально опосредовалось внешними опорами (серия картинок), это облегчало детям восприятие текста; для учащихся 2–го класса использовалось меньшее количество внешних опор. Рассказы детей записывались на магнитофон, для того, чтобы затем использовать для прослушивания в классе, на конкурсе лучшего рассказчика.

Второе задание (пересказ без опоры на картинки) направлено на осмысление предложенного содержания, постижение авторского коммуникативного намерения и воплощение интенции автора в развернутую речь с целью донести её до адресата. Данный вид задания традиционно используется на уроках.

При проведении качественного анализа текстов нами были выделены 4 уровня проявления сформированности коммуникативно-речевых умений (высокий, средний, низкий и очень низкий) учащихся в процессе интерпретации ими готовых текстов. Оценка сформированности умений осуществлялась на основе применения количественной шкалы баллов. В зависимости от уровней сформированности того или иного коммуникативно-речевого умения все школьники, принимавшие участие в констатирующем эксперименте, были разделены на 4 группы. У младших школьников, вошедших в первую группу, был отмечен высокий уровень сформированности коммуникативно-речевых умений, во вторую группу – средний, в третью – низкий, в четвёртую – очень низкий.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил следующие особенности проявления коммуникативно-речевых умений у учащихся 1-х и 2-х классов с задержкой психического развития в процессе **интерпретации текстов**:

Подавляющее большинство нормально развивающихся школьников 54 % учеников из всей выборки 1–го класса и 72 % учеников из всей выборки 2–го класса при выполнении первого задания, содержащего готовую коммуникативную установку, успешно справились с заданием и, таким образом, составили первую группу. В то же время их сверстники с ЗПР в подавляющем большинстве вошли во вторую группу. Их количество составило: 44 % учащихся из всей выборки 1–го класса и 46 % учеников из всей выборки 2–го класса, поскольку учащиеся испытывали разнообразные трудности, в частности наблюдалось небольшое нарушение в последовательности изложения содержания. Анализ простых предложений показал, что их структура не нарушена, правильно воспроизведены логико-грамматические

отношения, но был отмечен пропуск или замена отдельных слов. Младшие школьники испытывали незначительные трудности при разграничении информации, не всегда полностью раскрывали микротемы текста. Также были выявлены аграмматизмы: нарушения согласования в роде, числе, падеже; местоименные повторы. Перечисленные выше недочёты не мешали адресату адекватно воспринимать и правильно интерпретировать текст. В результате ход речевого взаимодействия с адресатом не нарушался и коммуникативный замысел (интенция) был реализован.

При выполнении второго задания (пересказ без опоры на картинку) большинство нормально развивающихся школьников допускали ошибки, связанные с трудностями интерпретации авторского коммуникативного намерения, в результате чего большая часть нормально развивающихся первоклассников и второклассников (соответственно 54 % и 56 %) составила вторую группу. Количество детей с ЗПР, отнесённых нами ко второй группе составило: 15 % учеников из всей выборки 1-го класса и 27 % учеников из всей выборки 2-го класса. Отсутствие коммуникативной установки не только обусловило значительно меньшее количество учеников с ЗПР, у которых коммуникативно-речевые умения сформированы на среднем уровне, но и позволило выявить типичные трудности, которые испытывали дети рассматриваемой категории в процессе интерпретации текстов. К ним относятся следующие:

- частичное раскрытие содержания, нарушение последовательности его изложения;
- трудности в определении и раскрытии микротем;
- употребление слов в неточном или несвойственном им значении, использование простых малораспространенных и нераспространенных предложений.

Одной из существенных особенностей интерпретации текстов младшими школьниками с ЗПР являлось игнорирование ими адресата текстовой деятельности. А это, в свою очередь, обусловило отсутствие коммуникативного намерения, связанного с тем, чтобы репродуцируемый текст адекватно воспринимался адресатом.

Анализ текстов, которые репродуцировали дети с ЗПР, позволил отнести 51 % из всей выборки 1-го класса и 47 % из всей выборки 2-го класса в третью группу. Таким образом, можно сделать вывод о том, что и нормально развивающиеся школьники, и учащиеся с ЗПР лучше справились с тем заданием, в котором экспериментатором предлагалась коммуникативная установка.

На наш взгляд, данная тенденция распределения детей на группы в процессе выполнения заданий объясняется тем, что коммуникативная установка «конкурс на лучшего рассказчика» мотивировала учащихся

на выполнение задания и позволила добиться однонаправленности интенций адресата и говорящего, что отразилось на качестве сформированности коммуникативно-речевых умений. Используемый иллюстративный материал также облегчает детям выполнение задания.

Вместе с тем положительное влияние коммуникативной установки все же не позволило добиться детям с ЗПР результатов, близких к результатам, которые показали ученики контрольной группы. Вероятно, это объясняется особенностями их познавательной деятельности, в частности низким уровнем познавательной и речевой активности.

Недостаточная сформированность всех четырех групп умений у детей с ЗПР оказала негативное влияние на весь процесс интерпретации ими текстов, что, в свою очередь, нашло отражение в следующих, наиболее характерных особенностях, присущих для всей выборки детей с ЗПР:

- отсутствие замысла, основной мысли, неправильной интерпретации замысла, неумение реализовать собственную интенцию, игнорирование адресата в процессе пересказа;
- несоответствие содержания, привнесения, пропуск информации, нарушение последовательности в изложении мысли, повторы, неполное раскрытие микротем, объединение микротем и др.;
- несоблюдение композиционной формы при изложении текста, наличие частичной композиционной завершенности (нет начала или конца), ошибки при делении текста на логические части;
- нарушение синтаксического построения текстовых сообщений и их лексико-морфологического оформления, использование неоправданных замен слов, употребление слов в неточном или несвойственном для них значении.

Выявленные особенности коммуникативно-речевых умений у детей с ЗПР в процессе интерпретации текстов приводят к нарушению коммуникативного взаимодействия адресанта с адресатом общения, препятствуют раскрытию коммуникативного намерения автора и реализации интенции учащихся.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы сделали вывод, что подавляющее большинство учащихся с ЗПР не могут четко и логично излагать свои мысли, композиционно оформлять свою речь, адекватно воспринимать и анализировать чужие высказывания. Учащиеся неадекватно интерпретируют воспринятый текст, не понимают некоторых слов и выражений. Это значит, что характер восприятия и смысловой интерпретации разнообразных текстов, вошедших в сферу практического опыта индивида, решительно скажется на всей деятельности, как его собственной, так и на деятельности тех, с кем будет общаться в дальнейшем.

Список литературы

1. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной М.: Наука, 1984. 270 с.
2. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. М.: Либроком, 2009. 224 с.

THE PECULIAR FEATURES OF THE COMMUNIKATIONAL SKILLS DISPAYS OF THE SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATIONS IN THE PROCESS OF ORIGINAL TEXT INTERPRETATION

S.M. Loseva

Herzen State Pedagogic University, City Saint-Petersburg

The best example of human social character can be described in the process of textual functioning due to the exchange of communicational intentions. Textual functioning reflects the social character of a schoolchild. A child is in the centre of it with his feelings and thoughts, which he'd like and is able to share while communicating. The article concerns on the peculiar features of communicational and textual skills of schoolchildren with mental retardations in the process of texts interpretation from the position of realization of textual functioning of communication intentions.

Keywords: *textual functioning, interptretation of texts, text producing, speech habits, intension.*

ЛОСЕВА Снежана Михайловна – аспирант кафедры олигофренопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. Герцена (197046, г. Санкт-Петербург ул. Малая Посадская, 26), e- mail: karlik_73@mail.ru