

УДК 376.3

СТРАТЕГИИ ДЕКОДИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

¹Тишина Л.А., ²Тишина В.А.

¹ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
Москва, e-mail: tishinala@mgppu.ru;

²ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»,
Москва, e-mail: milalera@mail.ru

В представленном исследовании рассматриваются лингводидактические вопросы, связанные с особенностями перевода учебных текстов на уроках английского языка младшими школьниками с нормативным и нарушенным речевым развитием. Учитывая вариативность нарушений развития всех компонентов языковой системы и специфичность процессов понимания и интерпретации текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи в рамках изучения родного языка, достаточно остро стоит вопрос о поисках эффективных методов и приёмов работы на уроках английского языка. Недостаток объема и качества словарного запаса, трудности усвоения грамматических категорий, проблемы аудирования и воспроизведения текстовой информации в совокупности с низким уровнем сформированности связной речи оказывают существенное влияние на адекватность восприятия и усвоения материала в рамках изучения иностранного языка. Несомненную актуальность изучаемой проблемы доказывают и наличие выпускных проверочных работ по английскому языку в начальной школе, и многолетний обсуждаемый вопрос о введении единого государственного экзамена по этому предмету. Также очевидным является вопрос о специфике изучения самого предмета в современных образовательных условиях. Использование разнообразных вариативных учебников, различное количество часов, отведенных для изучения предмета (от двух до пяти в неделю), специфика построения самой программы обучения (от традиционной до специальной), качество преподавания предмета, а в некоторых случаях отсутствие соответствующих компетенций у учителя, работающего с классом, в условиях бурно развивающегося инклюзивного образования не могут способствовать повышению качества академических знаний у учащихся с системным недоразвитием речи. Особого внимания заслуживают стратегии работы с англоязычным текстом, который является средством обучения иностранному языку не только детей с сохранным речевым развитием, но и обучающихся с речевой патологией.

Ключевые слова: трудности в обучении, лингвистическое мышление, дети с нарушениями речи, системные нарушения речи, инклюзивное образование, декодирование вербальной информации, учебный текст, учебная лексика

STRATEGIES FOR DECODING ENGLISH-LANGUAGE TEXT BY STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

¹Tishina L.A., ²Tishina V.A.

¹Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, e-mail: tishinala@mgppu.ru;

²Lomonosov Moscow State University, Moscow, e-mail: milalera@mail.ru

The presented article deals with linguodidactic issues related to the peculiarities of educational texts' translation in English lessons by younger students with normative and impaired speech development. Given the variability of developmental disorders of all components of the language system and the specificity of the processes of understanding and interpretation of text messages by younger students with speech disorders in the framework of learning their native language, the question of finding effective methods and techniques for working in English lessons is quite acute. The lack of volume and quality of vocabulary, difficulties in mastering grammatical categories, problems of listening and reproducing text information in combination with a low level of formation of coherent speech have a significant impact on the adequacy of perception and assimilation of material in the framework of learning a foreign language. The undoubted relevance of the studied problem is proved by the presence of final test papers in English in primary school, and the long-discussed issue of introducing a unified state exam in this subject. Also obvious is the question of the specifics of studying the subject itself in modern educational conditions. The use of a variety of variable textbooks, the different number of hours allocated to study the subject (from two to five per week), the specifics of the construction of the training program itself (from traditional to special), the quality of teaching the subject, and in some cases the lack of appropriate competencies of the teacher working with the class in a rapidly developing inclusive education cannot contribute to improving the quality of academic knowledge for students with systemic speech underdevelopment. Special attention should be paid to strategies for working with English-language text, which is a means of teaching a foreign language not only to children with preserved speech development, but also to students with speech pathology.

Keywords: learning difficulties, linguistic thinking, children with speech disorders, systemic speech disorders, inclusive education, decoding of verbal information, educational text, educational vocabulary

Учитывая повышенные требования к освоению программы начальной школы в условиях образовательной организации, особого внимания заслуживают процессы понимания и воспроизведения вербальной

информации обучающимися с нарушениями речи. Качество и объем академических знаний напрямую зависит не только от специфичности объяснений новой темы учителем, которые должны учитывать ин-

дивидуальные когнитивные и речевые особенности обучающихся, но и от содержания и организационного компонента текстов учебников, а также от качества восприятия этой информации и возможностей её интерпретации младшими школьниками (Г.В. Бабина [1], Л.А. Тишина [2]).

В рамках междисциплинарного подхода особая роль отводится исследованиям, связанным с изучением механизмов и разработкой факторов, определяющих успешность школьного обучения (А.В. Белошистая [3]). Исследования о специфике процессов декодирования вербальной информации младшими школьниками с нарушениями речи являются актуальными и значимыми.

В условиях современного инклюзивного образования особого внимания заслуживают проблемы, обусловившие трудности обучения, встречающиеся на различных этапах овладения академическими знаниями у младших школьников с различными нарушениями развития (Л.А. Тишина, А.М. Данилова [4]). Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают дети с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых диагностируют недоразвитие всех компонентов языковой системы. Традиционный взгляд на проблемы обучения навыкам чтения и письма позволяет разделить все типы трудностей на три группы: проблемы формирования психофизиологического компонента, проблемы формирования когнитивного компонента, проблемы формирования регуляторного компонента в овладении этими процессами.

Рассматривая симптоматику имеющих нарушений у младших школьников в рамках нашего исследования, следует подробнее остановиться на специфичности проявления особых затруднений у обучающихся с нарушениями речевого развития. Проведенное нами исследование касается вопроса декодирования вербальной информации, по этой причине остановимся на характеристике нарушений чтения, которые могут быть классифицированы у школьников с нарушениями речи, обучающихся в общеобразовательной школе.

В специальной литературе, посвященной проблемам обучения в школе детей с речевой патологией, часто отмечают трудности формирования технической стороны процесса чтения (правильность, слитность, темп, выразительность); низкий уровень понимания прочитанного, обусловленный нарушениями технической и семантической стороны этого процесса; трудности понимания значений отдельных слов, искажение смысла слов, сходных по звуковому составу, и слов, обладающих абстракт-

ным или переносным значением; трудности установления причинно-следственных связей и понимания сложных логико-грамматических конструкций и др. [5–7]. Следует отметить, что академическая неуспеваемость отмечается чаще всего по дисциплинам лингвистического цикла, так как в качестве источника знаний выступает учебный или художественный текст.

В ряде исследований отмечено, что при отсутствии грубых нарушений когнитивного развития, у обучающихся с речевой патологией отмечается фрагментарность представлений об окружающем мире, что существенно тормозит усвоение учебных знаний в целом и учебной лексики в частности. Часто именно на уроках лингвистического цикла, обучающиеся с нарушениями речи проявляют негативную реакцию, стесняются своих ответов, затрудняются в формулировании собственных высказываний, отдают предпочтение выполнению невербальных заданий, поскольку трудности восприятия и понимания общего смысла речевого высказывания лежит в основе его декодирования и дальнейшего воспроизведения.

Наиболее распространёнными подходами к анализу смыслового содержания текста являются теории А.А. Брудного, Л.П. Добраева [8], Н.И. Жинкина, А.М. Сохора и др. Особого внимания заслуживает исследование Я.А. Микка, который выделил компоненты сложности текста: процент незнакомых слов; процент иностранных слов; средняя длина слова; процент слов из десяти букв и более; процент слов из двенадцати букв и более; средняя длина фраз; средняя длина предложений; средняя длина самостоятельных предложений; средняя длина самостоятельных предложений в словах; средняя абстрактность повторяющихся имён существительных.

Среди наиболее значимых операций, обеспечивающих процесс понимания текстовых сообщений, выделяют: высокий уровень интеллектуального развития и познавательной активности; владение техникой чтения в отсутствие нарушений речевого развития, которые могут оказывать влияние на формирование фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи; достаточный уровень собственного опыта, обеспечивающего необходимый круг понятий и представлений; способность удержания информации в памяти; способность выделять существенные смысловые звенья, позволяющие устанавливать смысловые и логические связи текста.

Все эти операции у учащихся с речевым недоразвитием оказываются недостаточно

сформированы, что сказывается на качестве интерпретации текстового сообщения.

В работе с учебным материалом, представленным художественным или учебным текстом, важны не только имеющиеся у обучающегося фактические знания о предмете или явлении, но и качество их воспроизведения. Дети с нарушениями речи при построении самостоятельных высказываний избегают использования сложных для них синтаксических конструкций и незнакомых слов, что позволяет скрыть недостатки академических знаний, поскольку многословные ответы часто являются поверхностными.

На оценку и интерес к предмету большое влияние оказывает ряд субъективных факторов: боязнь предмета, отсутствие контакта с учителем, проблемы письма, сложность задания и др. При оценивании устного ответа обучающемуся с нарушениями речи сложно заметить и исправить допущенную им ошибку, если учитель не обратил на это внимание ребенка и не произвел коррекцию, так как у младших школьников этой категории отмечаются трудности в формировании операций самоконтроля.

Самостоятельный выбор оптимальной стратегии в работе с текстом представляет трудность для учащихся с нарушениями речи, так как, часто действуя на основе заданного алгоритма и перенося способ выполнения задания, младшие школьники не учитывают изменения структуры текста, его грамматического и стилистического структурирования, семантических характеристик на уровне фабулы и концепта. Выбор неверной стратегии определяется неспособностью адекватно оценивать результаты своей учебной деятельности, проблемами планирования учебной деятельности и распределением времени, затраченного на выполнение учебного задания. В связи с отсутствием теоретических и прикладных исследований по обозначенной проблеме представленные материалы, несомненно, являются актуальными.

Материалы и методы исследования

С целью изучения особенностей перевода учебного текста с английского на русский язык и с русского на английский нами был проведен констатирующий эксперимент на базе общеобразовательных школ г. Москвы.

В нем приняли участие 60 обучающихся четвертых классов. Все учащиеся были разделены на две группы: экспериментальную группу (ЭГ) составили 30 детей с нарушениями речевого развития, у которых в качестве логопедического заключения

было отмечено общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития по классификации Р.Е. Левиной), согласно заключению ЦПМПК этим учащимся был рекомендован вариант обучения 5.1, в группу сопоставительного анализа (ГСА) вошли 30 школьников с сохранным речевым развитием. Все учащиеся обучались по системе инклюзивного образования с учетом основной образовательной программы, реализуемой в начальной школе, и адаптированной основной образовательной программы, которую младшие школьники с нарушениями речи осваивают в те же сроки. Учитывая, что конечные результаты освоения программы в предметной области «Филология» для учащихся ЭГ и ГСА одинаковы, материал для диагностического исследования нами не адаптировался. В эксперименте принимали участие все школьники независимо от уровня развития диалогической и монологической речи, коммуникативных умений и особенностей формирования навыков чтения и письма.

Согласно программе обучения по английскому языку «Английский в фокусе» («Spotlight») на основе изученной лексики и грамматических категорий, а также с учетом базового синтаксиса, нами было составлено два идентичных повествовательных текста на английском и русском языках. Таким образом программа исследования состояла из двух этапов: на первом этапе нами был предложен текст для перевода на русский язык, а на втором – на английский. Необходимо отметить, что предложенный диагностический материал не превышал объема тех учебных текстов, которые даны в учебнике четвертого класса.

Результаты исследования и их обсуждение

Учитывая специфику и качество перевода, в рамках нашего исследования остановимся подробнее на результатах каждого этапа. В первую очередь необходимо отметить, что такой вид работы вызывает у большинства детей с нарушениями речи явный негативизм, который проявляется в неуверенности в правильности выполнения задания, трудностях актуализации словаря и специфики написания знакомых и мало знакомых слов, постоянному возврату к уже выполненному заданию, фрагментарности его выполнения, снижению коммуникативных умений, недостаточному объему выполненного задания, увеличением времени, затраченного на его выполнение, нередко полным отказом от выполнения предложенного задания (особенно в части перевода с русского на английский).

С точки зрения обучения детей с нарушениями речи скорости обработки информации и определению тактики и стратегии выполнения заданий, особенно необходимо отметить, что если учащимся с нормальным речевым развитием для выполнения заданий в полном объеме (перевод обоих текстов) понадобилось в среднем 35 минут, то школьники с нарушениями речи затратили около 40 минут на каждый из текстов.

Анализ результатов первого этапа диагностики специфики перевода текста с английского на русский язык, который является наиболее частотным видом заданий, позволил отметить некоторые затруднения в обеих группах. Так в ГСА общий процент правильно или частично правильно выполненных работ составил 53,33% (16 человек), а в группе ЭГ только 20% (6 человек). Особые затруднения у учащихся были связаны с переводом отдельных слов (например, *kind, supper, weekend* и др.), употреблением грамматических категорий (например, категории времени и числа и др.), проблемами стилистического характера (например, «свое свободное время» и др.), ошибками в переводе коллокаций (например, *this kind of sport, my free time* и др.). В то же время стоит отметить множество лексических неточностей, которые продемонстрировали дети с нарушенным речевым развитием. Среди них наиболее частыми являются замены, проявляющиеся в расширении сферы использования слова (например, «ходить по магазинам» вместо «делать покупки» и др.), трудностях дифференциации значений слов (например, *kind* (вид) – «добрый» (*kind*) и др.), замены близких по ситуации слов, замены по фонетическому сходству (например, *supper* – «суппер» (вместо «ужин») и др.). Анализ результатов перевода на русский язык позволил выявить определенные стратегии у школьников ЭГ в сравнении с ГСА:

– во-первых, дети с речевым недоразвитием в первую очередь переводят только то, что знают, или хорошо знакомые им, повторяющиеся из урока в урок фразы и словосочетания;

– во-вторых, недостаток словарного запаса и низкий уровень вероятностного прогнозирования на материале текста не позволяют ребенку закончить перевод предложения: оставляя пропуски ребенок не считывает контекст фразы и не пытается закончить перевод, ориентируясь на общую смысловую канву;

– в-третьих, учащиеся ЭГ не владеют в достаточной степени родным языком, по этой причине в процессе перевода не могут построить синтаксически правильные предложения;

– в-четвертых, обычно при самостоятельном переводе текста учащиеся с нарушениями речи прибегают к помощи (используют словарь, онлайн-переводчик, помощь учителя и др.), что существенно тормозит процесс накопления и расширения лексики, а значит, затрудняет аналогичный процесс выполнения контрольных заданий;

– в-пятых, переводя каждое слово в отдельности, учащиеся с нарушениями речи не владеют целостным пониманием контекста, поэтому по факту приходится сталкиваться с переводом отдельных слов, а не смыслов.

Таким образом, анализ результатов исследования подтвердил качественные и количественные отличия в овладении активной лексикой на неродном языке учащихся с речевой патологией в отличие от возрастной нормы. Типология ошибок, допущенных при выполнении задания учащимися обеих групп, представлена в табл. 1.

На основе анализа частотных ошибок, допущенных учащимися обеих групп, следует обратить внимание на существенную разницу в синтаксических ошибках: при подсчете таких ошибок нами учитывались только законченные при переводе текста предложения. В отсутствии полного предложения, на наш взгляд, некорректно вести подсчет подобных ошибок. У учащихся ЭГ грамматических ошибок в 1,5 раза больше, чем в ГСА, а лексические ошибки преобладают более чем в 5 раз. Проблемы актуализации лексики по хорошо знакомым темам создают существенные трудности при переводе (пропусков слов в ЭГ отмечено в 8 раз больше).

При выполнении задания второго этапа (перевод текста с русского языка на английский) были отмечены существенные затруднения в обеих группах. В ГСА полностью перевели текст только 12 человек (40%), а в ЭГ таких детей не оказалось. Очевидно, что такой вариант задания является крайне специфичным, практически не используемым на уроках и требующим высокого уровня владения изучаемым языком. На наш взгляд, проблемы такого перевода носят комплексный характер, так как связаны со всеми механизмами формирования речи – говорение, слушание, письмо и чтение. Учитывая тот факт, что дети с нарушениями речи в недостаточном объеме воспринимают информацию на слух, испытывают трудности с пониманием обращенной речи, в рамках нашего исследования мы не пользовались стратегией устного перевода, а на обоих этапах предлагали распечатанный текст, максимально приближая диагностическое задание к повседневным учебным ситуациям (работа с текстом учебника на уроке).

Таблица 1

Типология ошибок, допущенных при переводе текста с английского на русский язык учащимися обеих групп

Тип ошибки	Группа детей	ЭГ		ГСА	
		кол-во	%	кол-во	%
I группа. Лексические ошибки					
1.1.	Расширение сферы использования слова	26	6,91	9	5,67
1.2.	Трудности дифференциации значений слов	23	6,12	10	6,29
1.3.	Замены близких по ситуации слов	16	4,26	2	1,26
1.4.	Замены по фонетическому сходству	13	3,46	4	2,52
1.5.	Отсутствие слова	128	34,04	16	10,06
II группа. Грамматические ошибки					
III группа. Синтаксические ошибки					
IV группа. Стилистические ошибки					
V группа. Случайные ошибки					
Общее количество ошибок		376	100	159	100

Таблица 2

Типология ошибок, допущенных при переводе текста с английского на русский язык учащимися обеих групп

Тип ошибки	Группа детей	ЭГ		ГСА	
		кол-во	%	кол-во	%
I группа. Лексические ошибки					
1.1.	Расширение сферы использования слова	48	8,88	11	11
1.2.	Трудности дифференциации значений слов	37	6,84	8	8
1.3.	Замены близких по ситуации слов	24	4,44	4	4
1.4.	Замены по фонетическому сходству	6	1,11	15	15
1.5.	Отсутствие слова	372	68,58	25	25
II группа. Грамматические ошибки					
III группа. Синтаксические ошибки					
IV группа. Стилистические ошибки					
V группа. Случайные ошибки					
Общее количество ошибок		541	100	100	100

Переводы учащихся ЭГ в целом отличались стереотипностью в построении фразы, примитивностью синтаксических конструкций, проблемами используемой лексики. В ЭГ часто были отмечены случаи перевода только одного хорошо знакомого ребенку слова (например, I, family, school, sport и др.), которое никак не изменялось грамматически, а предлагалось в начальной форме, по этой причине считать подобные ответы грамматическими ошибками не посчитали возможным. Рассмотрим в табл. 2 типологию ошибок, допущенных при выполнении задания второго этапа обучающимися обеих групп.

Преобладание лексических ошибок в ЭГ, а вместе с ними и отсутствие соответствующих слов в лексиконе ребенка требуют тщательных подходов к разработке методов и приёмов словарной работы и введения этого этапа как одного из основных в структуру урока английского языка при обучении учащихся с нарушениями речи. Несомненно, трудности перевода у детей с общим недоразвитием речи обусловлены особенностями понимания прочитанного, спецификой формирования интеллектуальных операций, установлением связей между восприятием и воспроизведением текстовой информации, трудностями синте-

зирования слов во фразе, формально-смысловой стратегии анализа текста

Заключение

Результаты проведенного исследования доказали, что в условиях применения современных технологий обучения необходимо учитывать, что в основу организации педагогической работы в системе инклюзивного образования должен быть положен междисциплинарный и комплексный подход, учитывающий специфику речевого развития учащихся с общим недоразвитием речи [9, 10]. Особого внимания заслуживает разработка методов и приёмов актуализации и активизации словарного запаса обучающихся с речевой патологией. Продуктивность усвоения учебных знаний по английскому языку напрямую зависит от особенностей развития лексико-грамматического, фонетико-фонематического компонентов языковой системы и связной речи. Трудности формирования диалоговых и коммуникативных навыков учащихся с речевой патологией также необходимо учитывать в условиях школьного обучения.

Список литературы

1. Бабина Г.В. Механизмы обработки текстовой информации при чтении: прикладные аспекты // Проблемы современного образования. 2013. № 1. С. 24–32.
2. Тишина Л.А. Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4–2. С. 337–342.
3. Белошистая А.В. Теоретические основы организации обучения в начальных классах: развитие логического мышления младших школьников. М., 2019. 129 с.
4. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 194–200.
5. Воробьева В.К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2009. 160 с.
6. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М., 2005. 192 с.
7. Чиркина Г.В., Алтухова Т.Н., Вятлева Ю.Е. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. Подгот. класс. 1–4 классы. М., 2013. 256 с.
8. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982. 176 с.
9. Артёмова Е.Э., Евтушенко И.В., Тишина Л.А. К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22994> (дата обращения: 23.06.2020).
10. Тишина Л.А., Артёмова Е.Э., Евтушенко И.В. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23931> (дата обращения: 23.06.2020).