

УДК 376.37

ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА ШКОЛЬНИКОВ 6-ГО КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**Бондаренко Т.А., Калашникова А.Р., Хвастунова Е.П.***ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, e-mail: zhurbina-tatyana@mail.ru, kalashnikova41@gmail.com, elena_volga68@mail.ru*

В статье рассматриваются лингвистические основы обучения семантическому анализу текста и приводится определение текста как речевого произведения любой протяженности. В работе представлено определение семантической структуры текста, под которой понимается совокупность важных тем и микротем текста, семантических единиц, реализующих эти микротемы, и разнообразных связей (семантических и грамматических) между единицами и темами / микротемами. Выявляются трудности структурно-семантического анализа текста, которые возникают у детей с тяжелыми нарушениями речи: выделение главной мысли текста, определение ключевых слов, понимание общего смыслового содержания текста, а также видение взаимосвязи компонентов текстовой структуры. Авторы отмечают, что особую сложность у детей с тяжелыми нарушениями речи вызывает последовательное связное изложение содержания анализируемого текста, так как дети с ТНР не могут правильно выделить смысловые части из текстового целого, подобрать названия выделенным частям, кратко передать содержание отдельных частей и целого текста, пересказать исходный текст. Представлены результаты экспериментального исследования по обучению семантическому анализу всех элементов текста детей с тяжелыми нарушениями речи с применением пошагового алгоритма. В статье делается вывод о том, что анализ семантической структуры текста является процессом, требующим от ученика большой скрупулезности и внимательного отношения к собственному речевому опыту. Обучение анализу семантической структуры текста возможно только через формирование у ученика внимательного отношения к каждому слову в тексте, выявление всех единиц текста, которые вызывают сложность на уровне понимания, и обучение ученика самостоятельно разрешать все сложности, связанные с пониманием прочитанного как на уровне отдельных слов, так и на уровне всего текста в целом.

Ключевые слова: экспериментально-исследовательская работа, тяжелые нарушения речи, семантическая структура текста, уроки русского языка, школьники

TRAINING IN THE ANALYSIS OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE TEXT OF SCHOOLCHILDREN OF THE 6TH CLASS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**Bondarenko T.A., Kalashnikova A.R., Khvastunova E.P.***Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, e-mail: zhurbina-tatyana@mail.ru, kalashnikova41@gmail.com, elena_volga68@mail.ru*

The article discusses the linguistic foundations of teaching the semantic analysis of the text and provides a definition of the text as a speech work of any length. The paper presents the definition of the semantic structure of the text, which is understood as a set of important topics and micro topics of the text, semantic units that implement these micro topics, and various connections (semantic and grammatical) between units and topics / micro topics. Difficulties in the structural and semantic analysis of the text that arise in children with severe speech disorders are revealed: highlighting the main idea of the text, identifying key words, understanding the general semantic content of the text, as well as seeing the relationship between the components of the text structure. The authors note that a particular difficulty in children with severe speech disorders is caused by a consistent coherent presentation of the content of the analyzed text, since children with TNR cannot correctly distinguish semantic parts from the text whole, choose names for the selected parts, briefly convey the content of individual parts and the whole text, retell source text. The results of an experimental study on teaching the semantic analysis of all elements of the text of children with severe speech disorders using a step-by-step algorithm are presented. The article concludes that the analysis of the semantic structure of the text is a process that requires the student to be very thorough and attentive to his own speech experience. Teaching the analysis of the semantic structure of the text is possible only through the formation of a student's attentive attitude to each word in the text, the identification of all units of the text that cause difficulty at the level of understanding, and teaching the student to independently resolve all the difficulties associated with understanding what is read, both at the level of individual words and at the level of the text as a whole.

Keywords: experimental research work, severe speech disorders, semantic structure of the text, Russian language lessons, schoolchildren

В рамках современных компетентностных подходов понимание информации должно являться главной целью обучения. Для достижения этой цели определяющее значение имеет работа с детьми по формированию понимания как отдельно взятых лексических единиц, так и всего высказывания в целом [1]. Как отмечает В.П. Зинчен-

ко, «понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения» [2]. Актуальность нашего исследования заключается в том, что обучение детей с тяжелыми нарушениями речи русскому языку в его письменной форме сопряжено с рядом объективно существующих сложностей;

преодоление этих сложностей и формирование полноценных как практических, так и теоретических знаний и умений по учебной дисциплине «Русский язык» является важнейшей задачей обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в школе. Также актуальной задачей методики развития речи на сегодняшний день является поиск эффективных путей формирования у школьников восприятия, понимания и воспроизведения речевых произведений. Успешное усвоение всех школьных дисциплин напрямую связано с возможностью школьников воспринимать и перерабатывать информацию, полученную на уровне речевого произведения. Кроме того, успешность в учебе в большей степени зависит от понимания ребенком объяснений учителя (т.е. от степени понимания звучащего текстового произведения на слух) и понимания изложенного материала в школьных учебниках (т.е. от степени понимания речевого произведения в виде графически оформленной единицы текста). Школьнику необходимо для этого владеть достаточным уровнем понимания и воспроизведения письменных и устных текстов.

Цель исследования: сформировать у школьников с тяжелыми нарушениями речи навык анализа семантической структуры текста.

Материалы и методы исследования

Гипотезой нашего исследования послужило предположение о том, что обучение школьников с тяжелыми нарушениями речи пониманию семантической структуры текста будет более успешным, если свою работу учитель-логопед строит на обучении детей с ТНР семантическому анализу всех элементов текста, как отдельно взятых, так и в их взаимосвязи.

Недостаточное понимание речи детьми с ТНР неблагоприятно отражается на общем развитии их речемыслительной деятельности, не дает усваивать школьные знания в полном объеме, в связи с чем методические задачи формирования у этой категории учащихся навыков семантического анализа текста приобретают особое значение. Такой анализ является очень сложной мыслительной операцией и основывается на развитой способности ребенка к симультанному анализу и синтезу. Кроме того, важную роль играет способность ребенка осуществлять языковые обобщения и умение переходить на уровень абстрактных понятий.

В лингвистической науке существует много определений понятия «текст». Различия между этими определениями зависят от позиции лингвиста, от понимания им

текста как определенной материально выраженной языковой структуры (т.е. определенного продукта речевой деятельности) или как живого процесса собственно речевой деятельности (здесь имеет значение психолингвистический подход к речевой деятельности А.А. Леонтьева, который ее рассматривал в рамках деятельности как таковой; т.е. мы можем рассматривать текст как речевой процесс). Кроме того, немаловажным является и аспект, в котором изучается данный продукт или процесс; этот аспект может быть коммуникативным или структурным, динамическим или статическим. По определению текста, которое сформулировал Ю.С. Маслов, текстом может являться любой речевой продукт, который обладает определенными параметрами: «В лингвистике термином “текст” обозначают не только записанный, зафиксированный так или иначе текст, но и любое кем-то созданное “речевое произведение” любой протяженности – от однословной реплики до целого рассказа, поэмы или книги» [3]. Что же позволяет нам определить, является ли речевое произведение текстом или нет? В чем разница между «Красный, желтый, кружиться, падать, земля, на, листья, осенний» и «Красные и желтые осенние листья кружатся и падают на землю»? Обе ли эти фразы, по Ю.С. Маслову, мы можем считать текстом? Каковы же параметры текста, которые и определяют его природу? В этих вопросах большинство исследователей единодушны. К обязательным параметрам текста относят, в первую очередь, цельность и связность. Исходя из этих параметров, мы можем определить, что текстом является только вторая приводимая нами в пример фраза, так как в ней присутствуют и связность отдельных ее частей, и общая цельность всех компонентов.

Если изобразить графически две текстоформирующие категории – цельность и связность, то мы получим оси координат, где цельность выступает как вертикаль, а связность как горизонталь. Оба эти параметра – вертикаль и горизонталь – взаимодействуют друг с другом, вступают во взаимосвязь, которая заключается в том, что цельность текста обеспечивается материальными видами связи его единиц, т.е. связностью, а связность выражается через цельность текста, как смысловую, так и структурную.

Понятие «семантическая структура» задается как на уровне макросвязности (связи тематических блоков текста), так и на уровне микросвязности (грамматической связности). Таким образом, под семан-

тической структурой текста подразумевается совокупность важных тем и микротем текста, семантических единиц, реализующих эти микротемы, и разнообразных связей (семантических и грамматических) между единицами и темами / микротемами [4].

У детей среднего школьного возраста с ТНР можно отметить такие трудности анализа семантической структуры текста, как выявление главной мысли текста, выделение ключевых слов, понимание общего смыслового содержания текста, а также видение взаимосвязи компонентов текстовой структуры. Особую сложность у данной категории учащихся вызывает последовательное связанное изложение содержания анализируемого текста, так как дети с ТНР не могут правильно выделить смысловые части из текстового целого, подобрать названия выделенным частям, кратко передать содержание отдельных частей и целого текста, трансформировать исходный текст (т.е. передать его смысл «своими словами») [5]. Важно добавить, что реализация смысловой стратегии также имеет ряд особенностей. Наравне с существенными семантическими признаками, дети с тяжелыми нарушениями речи фокусируют свое внимание на конкретных признаках воспринимаемого слова, скрытых в его фонетическом облике [6].

Из выше сказанного следует, что семантика текста означает его смысл. Понимание, анализ и синтез текста – операция не простая, многоступенчатая [7]. У детей с тяжелыми нарушениями речи понимание смысла текста затруднено, что мешает школьникам с речевыми расстройствами эффективно обучаться; кроме того, семантическая структура высказывания может восприниматься вариативно, в зависимости от возраста [8] и речевого опыта ребенка.

На констатирующем этапе эксперимента было организовано исследование по выявлению уровня сформированности навыка анализа семантической структуры текста. В эксперименте участвовало 30 обучающихся 6-го класса, имеющих тяжелые нарушения речи вследствие дизартрии, ринолалии и др. Исследование проходило на базе ГКОУ «Школа-интернат № 6» г. Волгограда в течение 2020-2021 и 2021-2022 учебных лет. В первый год в исследовании приняли участие 14 шестиклассников, во второй год – 16. За текст мы взяли правило «Виды глагола». Правило звучит следующим образом: «Вид глагола – постоянный признак. Глаголы бывают совершенного и несовершенного вида. Глаголы разных видов – это два разных слова с разными значениями. Совершенный вид глагола обозначает за-

конченное действие, несовершенный вид – обозначает незаконченное действие».

После предоставления правила детям было дано задание распределить глаголы совершенного и несовершенного вида по столбикам. Задание ни одним ребенком не было выполнено на 100%, так как дети не смогли понять ни одно положение текста правила. При анализе трудностей, с которыми столкнулись дети, мы выяснили, что обучающиеся с ТНР не разграничивают для себя смысл терминов «постоянные признаки» и «непостоянные признаки», не чувствуют смыслового наполнения терминов «совершенный вид» и «несовершенный вид» (это объясняется тем, что дети не понимают смысла словосочетаний «завершенное, законченное, действие» и «незавершенное, незаконченное, действие»), тем более, детям недоступно понимание, что глаголы разных видов – это разные слова (школьники не видят разницы между словами, например, «открыть» (совершенного вида) и «открывать» (несовершенного вида), поэтому начальную форму к глаголу несовершенного вида «открывал» подбирают форму совершенного вида «открыть», так как для детей слова «отрыть» и «открывать» являются одним словом). Кроме того, мы выяснили, что школьники не понимают соотношения категорий времени глагола и его вида. Обучающимся с тяжелыми нарушениями речи, которые приняли участие в нашем исследовании, было недоступно понимание того, что у глаголов совершенного времени нет формы настоящего времени, а есть только формы прошедшего и простого будущего времени, а у глаголов несовершенного вида есть все три временные формы. Форма времени является ярким маркером в определении вида глагола: если глагол стоит в форме настоящего времени (например, «учат», «пишет», «говорю»), то он может быть только несовершенного вида; если глагол стоит в форме простого будущего времени (например, «напишет», «прибегу», «прочитаем»), то он может быть только совершенного вида. Выявленные особенности говорят о том, что детям не только недоступна семантика текстовой структуры в целом, но также недоступна и семантика отдельных слов, входящих в устойчивые словосочетания (например, слово «вид» в устойчивом словосочетании «вид глагола»). Кроме того, мы выяснили, что ученики даже не фиксируют слова, которые им непонятны, не проявляют любознательности и не выясняют значения этих слов. После прочтения текста правила дети на вопрос экспериментатора о том, понятен

ли им смысл правила и задания, отвечают, что им все понятно, и приступают к выполнению задания. После ошибочного выполнения задания школьниками и уточняющих вопросов со стороны экспериментатора выясняется, что понимания прочитанного текста не было и полного понимания задания тоже не было, что не помешало детям приступить к выполнению упражнения. Кроме констатации факта, что детям недоступна семантика текста, мы также можем сделать вывод о том, что у них не сформирована функция анализа как всего текста в целом, так и отдельных его составляющих: значений слов, словосочетаний и предложений. При изучении результатов исследования мы выявили следующие критерии распределения навыков анализа семантической структуры текста по уровням:

- высокий уровень: задание выполнено на 90-100% (все или почти все глаголы совершенного и несовершенного видов распределены верно по столбикам);
- средний уровень: задание верно выполнено на 51-89%;
- уровень ниже среднего: задание выполнено верно на 30-50%;
- низкий уровень: задание выполнено верно менее чем на 30%.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ итогов констатирующего этапа эксперимента показал, что низкий уровень сформированности навыка анализа семантической структуры текста показали 50% школьников. Дети не смогли справиться с заданием, правило было не понято, ни одно слово не было распределено в нужную колонку. Уровень ниже среднего был выявлен у 30% детей. Школьники попытались понять в правиле только определения видов глагола, чтобы выполнить предоставленное задание, однако только 2 глагола из 6 было верно распределено (при этом дети признались, что случайно угадали верный ответ). 20% школьников продемонстрировали средний уровень, так как дети уже поняли смысл текста правила лучше, но допустили ошибки. Высокий уровень сформированности понимания семантической структуры текста никто не показал.

По результатам констатирующего эксперимента стало понятно, что необходимо провести специальную работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи по обучению их анализу семантической структуры текста. Именно анализ всего текста в целом и отдельных его частей лежит в основе выявления его семантической структуры.

Работу по обучению пониманию смысла структуры текста было решено провести на основе того же правила по русскому языку «Виды глагола». Наш план действий основывается на трудах А.Ю. Авдониной, С.М. Валявко, О.А. Величеновой, М.Н. Русецкой, И.Р. Гальперина, Т.В. Ефименковой, К.А. Клочко, А.А. Леонтьева, К.О. Романенко, а также на данных из статьи Д.С. Павловой [9]. Так как у детей с тяжелыми нарушениями речи затруднен анализ смысловой структуры текста, при работе над анализом текста правила мы также использовали объяснение семантики отдельных слов данной формулировки.

В самом начале совместно со школьниками мы вспомнили, что такое глагол, что он обозначает. Затем детям было объяснено, что такое вид глагола, что данная характеристика глагола называется постоянной, так как присуща всем глагольным формам и не изменяется в зависимости от контекста. После мы рассказали школьникам, что означает каждый вид, показали связь видов с вопросами, которые задают к глаголам (что делать? что сделать?). Также нами было специально отмечено, что при образовании различных глагольных форм требуется следить, чтобы это были формы одного вида, иначе мы можем образовать не разные формы одного слова, а совершенно разные слова. Приведем пример для иллюстрации этого важного положения в нашей работе: глагол «открывал» несовершенного вида, так как отвечает на вопрос «что делать?»; чтобы не ошибиться в образовании других форм этого глагола, надо сначала задавать вопрос (что делать? что буду делать? что делаю?), а потом отвечать на него (открывать, буду открывать, открываю). Кроме того, обратили внимание детей на то, что глаголы несовершенного вида имеют формы, настоящего, прошедшего и сложного будущего времени, а глаголы совершенного вида форму настоящего времени не имеют, у них возможны только формы прошедшего и простого будущего времени.

Работу по формированию навыков структурно-семантического анализа текста орфографического правила с детьми среднего школьного возраста эффективно строить с опорой на данные психолингвистических исследований [10]. Кроме того, важным является учитывать мнение Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной о том, что глаголам уделяется незначительное количество времени на логопедических занятиях [11]. Именно это, на наш взгляд, приводит к тому, что дети в средней школе при изучении темы «Глагол» не осозна-

ют всех морфологических категорий, присущих этой части речи, не могут работать по правилу из учебника и определить время глагола, его вид или спряжение. Исходя из этих данных, мы сочли целесообразным предложить школьникам работу с текстом по алгоритму, в основе которого лежит анализ личного восприятия текста учеником.

Шаг 1. Читаю правило и отвечаю на вопрос «Я понял, о чем говорится в правиле, я понял его смысл?». Если ответ «Нет», перехожу на следующий шаг.

Шаг 2. Читаю первое предложение и отвечаю на вопрос «Мне понятно, о чем говорится в предложении, мне понятен его смысл?». Если ответ «Нет», перехожу на следующий шаг.

Шаг 3. Я читаю первое слово в первом предложении и отвечаю на вопрос «Мне понятен смысл этого слова?». Если ответ «Нет», я должен обратиться к толковому словарю, понять смысл слова и поставить это слово в разные контексты, дополнить примеры из толкового словаря собственными иллюстрациями, подбираю к нему синонимы. Я выписываю это слово в свой словарь, пишу к нему определение, синонимы, антонимы, привожу примеры словосочетаний и предложений.

Шаг 4 и все последующие. Аналогично анализирую все слова первого предложения, затем перехожу снова на шаг 2 алгоритма (читаю все предложение целиком и отвечаю на вопрос). Если ответ на вопрос снова «Нет», я должен перейти на шаг 3, еще раз вдуматься в смысл непонятных мне изначально слов, затем выделить в предложении словосочетания и понять их смысл. Я могу попросить помощь у учителя или товарищей. Только после того, как смысл анализируемого предложения мне становится понятен, я приступаю к анализу второго предложения текста правила.

Заключительный шаг. Я читаю текст всего правила целиком и снова отвечаю на вопрос «Я понял, о чем говорится в правиле, я понял его смысл?».

Работа по данному алгоритму на первом этапе требует со стороны учителя-логопеда тесной совместной работы с учеником, которая заключается в помощи организации работы с толковым словарем, в разборе значений многозначных слов, в подборе синонимов, в составлении словосочетаний. Постепенно ученик приобретает опыт работы со справочной литературой, начинает свободно комбинировать слова в их сочетаниях, постигает природу многозначности, выстраивает собственную систему лексических отношений. На втором этапе работы

по данному алгоритму дети проявляют уже относительную самостоятельность.

Анализ семантической структуры текста является процессом, требующим от ученика большой скрупулезности и внимательного отношения к собственному речевому опыту. Семантика текста зависит от понимания отдельных его компонентов и требует постоянного увеличения индивидуального лексикона ученика, а также расширения семантических полей уже закрепленных лексем в его личном словаре. Основными задачами, стоящими перед учителем-логопедом на данном этапе, являются формирование у ученика внимательного отношения к каждому слову в тексте, выявление всех единиц текста, которые вызывают сложность на уровне понимания, и обучение ученика самостоятельно разрешать все сложности, связанные с пониманием прочитанного как на уровне отдельных слов, так и на уровне всего текста в целом.

Постепенно у школьников с тяжелыми нарушениями речи вырабатывается привычка выявлять и разяснять для себя все непонятные слова (со временем таких слов в текстах правил, которые встречаются в учебнике русского языка, становится все меньше), кроме того, расширяются их речевые возможности как на уровне восприятия текста, так и на уровне его производства.

Заключение

После проведения нашей экспериментальной работы мы провели итоговую диагностику и сделали анализ ее результатов. Низкий уровень показали 10% школьников, которые после объяснений не смогли снова справиться с предложенным заданием. Уровень ниже среднего показали 20% детей. 50% школьников продемонстрировали средний уровень анализа семантической структуры текста. Высокий уровень понимания, анализа и синтеза смысла текста правила мы отметили у 20% детей.

Таким образом, по итогам проведенной нами диагностики выявлено, что школьники с тяжелыми нарушениями речи показали положительную динамику формирования навыка анализа семантической структуры текста после проведенной нами работы. У школьников все еще присутствуют, но уже в гораздо меньшей степени, затруднения, связанные с пониманием текста. Основываясь на полученных результатах, мы можем сделать вывод об эффективности нашей работы. Перспективы исследования мы видим в расширении и углублении у школьников с тяжелыми нарушениями речи навыков анализа структуры текста с точки зре-

ния его семантики как на примере научных текстов (т.е. тех текстов, которые содержат различные научные понятия, например лингвистические или из области точных наук; к таким текстам могут относиться как формулировки правил, так и статьи учебников или периодических изданий), так и на примере текстов художественной литературы.

Список литературы

1. Авдоница А.Ю. Организация словарно-семантической работы в начальной школе на основе определения словаря зон агнонимического риска // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. №3 (28). С. 248-250.
2. Валявко С.М., Шулекина Ю.А. Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2013. № 3. С. 14-31.
3. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
5. Ефименко Т.В. О метафоризации пространственной лексики в структуре предложения // Известия ВГПУ. Серия: «Филологические науки». 2013. № 6 (81). С. 86-88.
6. Ключко К.А., Яшманова Л.В. О некоторых аспектах исследования двухкомпонентных высказываний // Известия ВГПУ. Серия: «Филологические науки». 2013. № 6 (81). С. 89-92.
7. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: КРАСАНД, 2014. 312 с.
8. Павлова Д.С. Вариативность семантической структуры устного спонтанного текста в зависимости от возраста говорящих // Филологические заметки. 2018. Т. 1. № 16. С. 169-181.
9. Павлова Д.С. Методы исследования семантической структуры устного спонтанного текста // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. №5/1. С. 213-229.
10. Романенко К.О. Психолингвистические аспекты изучения формирования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи навыков структурно-семантического анализа текста // Международный студенческий научный вестник. 2016. 5 с.
11. Сергеева О.В., Снигирева К.А. Специфика логопедической работы по формированию глагольного словаря у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы XVII международной научно-практической конференции. (Киров, 17-20 апреля 2018 года). Киров: Московский финансово-юридический университет МФЮА, 2018. С. 418-424.