

# Технология

## УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (АСПЕКТ ПОНИМАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ФАКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ) У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

О.Е. Грибова

В статье рассматривается проблема диагностики уровня сформированности текстовой компетенции (аспект понимания содержательно-фактуальной информации текста) подростками с общим недоразвитием речи. Предлагаются количественно-качественные показатели, позволяющие осуществлять дифференциальную диагностику уровней сформированности текстовой компетенции в рассматриваемом аспекте: выше среднего, средний, ниже среднего и низкий.

• подростки с общим недоразвитием речи • содержательно-фактуальная информация текста • уровни понимания текста • многокомпонентный анализ • числовой коэффициент достоверности • типологические признаки • качественный анализ

Умение работать с текстом в наше время обеспечивает и ребёнку, и взрослому возможность развиваться и совершенствоваться параллельно с развитием и совершенствованием общества. Эффективная работа с текстом является одним из условий формирова-

ния профессиональной компетентности и социальной адекватности члена цивилизованного общества. «Сейчас становится очевидно, что процессами в обществе управляет тот, кто владеет информацией... Основная же форма представлений знаний в обществе сейчас (и на обозримый период времени вперёд) — это естественно-языковые тексты»<sup>1</sup>.

Проблема диагностики уровня сформированности текстовой компетенции у детей с речевой патологией активно обсуждается в российской и зарубежной логопедии. В специальной научно-методической литературе выделяются три подхода исследования текстовой компетенции: стандартизированный, основанный на побальной и процентной оценке отдельных проявлений недостаточности (CELF® — 4 и его модификации); феноменологический, базирующийся на качественной интерпретации отдельных показателей (Н.И. Жинкин, Л.Ф. Спирина), и смешанный, в рамках которого сочетается количественная оценка и качественный анализ результатов диагностики (Г.В. Бабина, В.П. Глухов, J.S. Damiko). Особое место отводится разработке диагностических инструментариев по исследованию особенностей понимания текста у детей с общим недоразвитием речи. Под

общим недоразвитием речи (ОНР) понимается такая форма речевой патологии, при которой наблюдается несформированность всех средств языка, а также ограниченность в освоении коммуникативных навыков при условии отсутствия сенсорных и интеллектуальных нарушений (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и др.). Термин «общее недоразвитие речи» коррелирует с термином «specific language impairment», используемым в англоязычной логопедии.

В настоящее время в российской логопедии идёт активный поиск путей диагностики текстовой компетенции у детей с ОНР, основанной на многокомпонентном анализе, однако, основное внимание уделяется исследованию речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Е.Н. Росийская, Л.Ф. Спирина), при этом ощущается дефицит исследований в области подросткового возраста.

### **Обсуждение процедуры и результатов исследования**

Цель нашего исследования — изучение особенностей становления текстовой компетенции в аспекте понимания фактуального содержания текста у

### **Технология**

1  
Садовничий В.А.  
Слово к участникам  
IV международного  
конгресса исследова-  
телей русского языка  
«Русский язык: исто-  
рические судьбы и со-  
временность» //Рус-  
ский язык: историче-  
ские судьбы и совре-  
менность: IV междуна-  
родный конгресс ис-  
следователей русского  
языка (Москва, 20–23  
марта 2010 г.): Тр. и ма-  
териалы. М.: Изд-во  
МГУ. С. 7.

подростков с общим недоразвитием речи. В рамках заявленной цели решались задачи: разработать способы диагностики уровня сформированности текстовой компетенции в аспекте понимания подростками с ОНР содержания текста; выявить динамику становления текстовой компетенции у данного контингента детей, определить специфическую типологию проявлений недостаточности текстовой компетенции у подростков с ОНР.

Методологической основой эксперимента явились положения лингвистики о тексте, как многоуровневой иерархически структурированной единице семиотической системы (И.Р. Гальперин, А.А. Залевская, W. Kintsch), а также психолингвистики о процессах понимания текста, в том числе, как о формировании в сознании реципиента целостного образа содержания, в котором реализуется информационный аспект текста (В.З. Демьянков, А.И. Новиков, Т.А. Dijk van & Kintsch W.), положение Л.С. Выготского о единстве закономерностей становления психических функций у детей с нормой и с отклонениями в развитии; положение онтолингвистики о процессе формирования текстовой компетенции как длительном скачкообразном процессе, имеющим большую индивидуаль-

ную вариативность (Н.И. Жинкин, К.Ф. Седов), психолого-педагогический подход к анализу несформированности рече-языковой деятельности у детей с ОНР (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина).

В качестве испытуемых выступали 175 учащиеся 5–10 классов специальных (коррекционных) школ-интернатов V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи г. Москвы и Владимира. Ученикам предлагалось написать три изложения. Запись проводилась фронтально, в привычных для учащихся условиях, с голоса учителя в отсутствие посторонних. Тем самым создавалась атмосфера, которая позволяла снять фрустрацию, обусловленную ситуацией тестирования, способную исказить результаты исследования. Для изложения ученикам всех классов предлагались три текста, отличающиеся объёмом, жанром, структурой. В результате было получено 517 изложений.

Анализ изложений проводился в два этапа. На первом этапе на ограниченном количестве изложений отбирались и апробировались критерии их анализа с точки зрения отображения информации первичных текстов, выявлялись диагностические показатели, характеризующие уровни сформированности текстовой компетенции.

На втором этапе разработанные диагностические показатели были применены для изучения динамики формирования текстовой компетенции на всем массиве изложений.

Для реализации поставленных задач на первом этапе были проанализированы работы учеников 5 классов (39 учащихся, 107 изложений) и 10 классов (21 ученик, 57 изложений). Выбор работ детей этих классов был обусловлен желанием выявить динамику формирования текстовой компетенции на «полюсах» обучения в основной школе. Все испытуемые имели логопедическое заключение «общее недоразвитие речи» на момент поступления в школу.

Детские работы анализировались с помощью количественных и качественных методов.

Для объективизации анализа соответствия содержательно-фактуальной информации во вторичных текстах содержанию первичных текстов был применен числовой «коэффициент достоверности» передачи текста.

Коэффициент достоверности ( $K_{\text{достоv.}}$ ) складывался из следующих показателей: полнота передачи фактологии текста; правильность передачи фактологии текста; отсутствие привнесений; сохранение последовательности изложения

фактологии текста. Анализу подлежало каждое сверхфразовое единство (СФЕ), вступление и заключение. Каждый из показателей имел балльное ранжирование.

$K_{\text{достоv.}}$  исчислялся следующим образом:

$$K_{\text{достоv.}} = \frac{\sum \text{баллов}}{n + 2},$$

где  $n$  — количество СФЕ в тексте.

Чем выше коэффициент достоверности, тем меньше информации первичного текста воспроизведено во вторичном. Соответственно 0 баллов свидетельствует о передаче фактологии СФЕ в полном соответствии с образцом.

На основе вычисленных индивидуальных  $K_{\text{достоv.}}$  были определены средние значения данных коэффициентов по каждому из этапов обучения и выявлено, что для учащихся 10 классов характерен более высокий уровень воспроизведения фактологии текста по сравнению с учениками 5 классов. Достоверность различий была подтверждена статистическими методами: сравнение выборок по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок.

Таким образом, количественный анализ позволил подтвердить наличие динамики в становлении текстовой компетенции учащихся подростково-

го возраста с ОНР в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации текста. Однако в ходе сравнения выборок по U-критерию Манна-Уитни не было выявлено достоверной разницы между отдельными показателями, за исключением показателя «Отсутствие привнесений». Статистически было подтверждено, что в 10 м классе достоверно меньше случаев привнесения собственной информации, по сравнению с учащимися пятых классов, что, вероятно, обусловлено расширением объёма вербальной памяти учащихся.

Таким образом, количественный анализ на основе средних показателей  $K_{\text{досто}}$  не смог определить показатели, описывающие качественные различия между уровнями понимания содержания текста учениками с ОНР на различных этапах обучения. Для решения данной проблемы был проведён кластерный анализ (метод внутригрупповых связей), который позволил выделить четыре кластера, причём в составе отдель-

ных кластеров наблюдалось как преобладание учащихся определённого периода обучения, так и смешанное представительство (диаграмма 1).

На основании количественно-качественного анализа работ детей каждого кластера были выделены уровни понимания фактуального содержания текста: выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Количественный анализ выявил наличие зон перекрытия (табл. 1), что осложняет диагностику уровня сформированности текстовой компетенции только на основе  $K_{\text{досто}}$ , соответственно, количественные показатели не могут служить единственным диагностическим измерителем.

Для выявления диагностических типологических показателей уровней сформированности текстовой компетенции (аспект понимания фактуальной информации текста) в рамках каждого кластера был проведён качественный анализ отражения фактологии текста в

Диаграмма 1



**Таблица 1**  
**Количественные показатели уровней понимания текста**  
**учениками 5 и 10 классов на основе числового К<sub>досто</sub>.**

Уровень	Кдосто.	
	минимальный	максимальный
Выше среднего (4 кластер)	0,2	0,7
Средний (1 кластер)	0,2	2,5
Ниже среднего (3 кластер)	0,8	3,2
Низкий (2 кластер)	1,3	>5,0

изложения учащихся с учётом трёх аспектов функционирования текста: языкового, речевого и коммуникативного (О.Е. Грибова). В соответствии с данным подходом осуществлялся многокомпонентный анализ полученных изложений по направлениям, отражающим формальные и содержательные признаки текста, коммуникативную структуру текста, средства когезии, языковые и речевые средства выражения содержания текста и др. (И.Р. Гальперин, Н.И. Жинкин, Г.А. Золотова, К.Ф. Седов, Л.Ф. Спирина, G. Fowler, F. Danes).

В результате было выявлено, что у учеников, находящихся на уровне выше среднего (4 кластер), качество вторичных текстов практически не зависело от структуры и уровня сложности первоначального текста.

Ученики этой группы усвоили основные признаки текста как языковой единицы, более того, они активно пытались выделить в структуре текста в виде абзацев подтемы и сверхфразовые единства.

Кроме того, они наиболее полно, по сравнению с учащимися других кластеров, смогли воспроизвести фактуально-содержательную информацию первичного текста. Искажение фактологии текста носило единичный характер. Нарушение последовательности изложения и привнесение собственных фактов отмечалось только в тексте, наиболее сложном по структуре (рассказ в рассказе) и содержащем временную реверсию.

Учащиеся данного кластера достаточно тщательно воспроизводили тема-рематическую структуру исходных текстов и набор лексико-грамматических средств, который они осознанно варьировали в зависимости от темы текста. Ученики уверенно использовали специфическую лексику в соответствии с заданной тематикой и конструировали разнообразные виды предложений, в частности, предложения со вставными конструкциями, сохраняя связь между дистантно расположенными членами предложения.

**Технология**

Отдельные недочеты были обусловлены тем, что у учеников не в полной мере сформированы навыки оформления письменного текста по законам литературного языка, а также наличием низкого уровня речевой ауторефлексии, что выражается в широком использовании просторечных оборотов, неточном применении абстрактной и редко употребительной лексики.

Таким образом, ученикам данного кластера оказались доступны для понимания и содержательная, и формальная сторона текста. Некоторые недочеты, а именно пропуски отдельных деталей, незначительные искажения отдельных компонентов содержания, не влияют на его понимание.

Ученики, вошедшие в группу со средним уровнем понимания текста (1-й кластер), продемонстрировали достаточно устойчивое осознание показателей текста как языковой единицы. В их работах присутствовала трёхчастная структура, тематичность и цельность текста.

Эта группа оказалась наиболее многочисленной — примерно 30% от общего числа учеников 5 классов и около 50% состава десятиклассников.

Во вторичных текстах учащихся данного кластера отмечалось сочетание частей, в которых был передан весь объём

содержания, и частей, в которых пропущены отдельные детали. При этом в СФЕ, находящихся в начале текста информация была передана, как правило, ближе к первичному тексту, чем в последующих. СФЕ, в которых фактология была отражена менее чем наполовину, встречались относительно редко, зато некоторые части, преимущественно расположенные в середине текста, могли быть опущены целиком.

Нарушение последовательности изложения содержательной фактуальной информации текста отмечалось, в основном, в виде единичных артефактов у отдельных учеников. Искажение фактологии выявлялось практически у всех учащихся, входящих в данную группу, в виде искажений отдельных фактов: имен, действий; грубые искажения содержания отдельных СФЕ являлись скорее исключением, чем правилом.

Количество и частота привнесений собственной информации в текст отмечались только примерно у 30% учеников данной группы, что свидетельствует о специфичной избирательности проявлений ассоциаций, обусловленной, вероятно, характером информации, заложенной в тексте.

При усложнении структуры повествовательного текста, например при наличии параллельного развёртывания дей-

ствий двух и более субъектов, ученики изменяли лицо, от которого велось повествование, как бы разграничивая «модельный мир автора» (В.З. Демьянков) и собственную позицию. Наличие временной реверсии в повествовательном тексте приводило к тому, что основная фабула текста воспроизводилась успешно, но при этом ученики пренебрегали деталями. Описательный текст не вызывал у них особых затруднений при понимании.

В изложениях использовались различные языковые средства, отражающие коннотативный аспект содержания текста. Появление образных выражений являлось не столько результатом цитирования образцового текста, сколько результатом его эмоционально-содержательной переработки. Усложнение языковых средств, в частности лексико-грамматических конструкций обуславливало нарастание трудностей в отборе лексики, от срабатывания механизма отбора слов по частотному принципу до механического воспроизведения слова с искажением его звуко-слоговой структуры. Наибольшую проблему для учеников данной группы составляло понимание информации, содержащейся в дистантных конструкциях, что проявлялось либо в переходе на «псевдотекст»<sup>2</sup>, либо в виде по-

пыток каким-либо образом трактовать данные события в соответствии с пониманием ребёнка, что свидетельствует, в любом случае, об определённой трансформации образцового текста в их сознании.

Таким образом, у учащихся данной группы производилась активная переработка текста. Однако, успешное понимание информации зависело от сложности лексико-грамматических структур, а также структуры текста. Для учащихся в полной мере доступна информация, представленная в виде линейных структур. Переход к более сложным структурам обуславливает необходимость компрессии текста. Поскольку учащиеся данного уровня недостаточно владеют соответствующими навыками, постольку текст в процессе его понимания распадается либо структурно (псевдотекст), либо содержательно (включение в текст информации, ассоциативно связанной с исходной).

В группе ниже среднего уровня (3-й кластер), в основном, представлены работы детей пятых классов. Анализ данных работ выявил, что показатель «Полнота передачи фактологии» варьировался в зависимости от текста. Так, при воспроизведении повествовательного текста с линейной структурой уменьшался объём воспроизводимой информации

## Технология

### 2

«Псевдотекст» характеризуется наличием ряда формальных признаков текста (трехчастность, в ряде случаев, тематичность, грамматическая соотнесенность и др.), но не обладает содержательными признаками цельности и связности.



от начала текста к его концу, что может быть обусловлено недостатками вербальной памяти. А в тексте с описанием отмечались значительные провалы в передаче объёма содержания, что обуславливалось, возможно, описательным характером текста.

Другие показатели отражали особенности репродуцирования фактологии текста следующим образом. Показатели «Последовательность отражения фактов» и «Правильность передачи фактологии текста» были выражены неравномерно в разных текстах. Показатель «Отсутствие привнесений» имел относительно большие показатели в текстах повествовательного характера, что, по всей вероятности, обусловлено оживлением побочных ассоциаций в связи с непониманием фактов текста и коррелировал с показателем «Правильность передачи фактологии текста».

Для учеников данной группы характерно наличие устойчивых метаязыковых знаний о структурных признаках текста. Ими производилась активная переработка содержания текста, которая характеризовалась своеобразием применяемых стратегий. Одной из ведущих стратегий являлась воспроизведение ключевых позиций текста, в частности, вступления и заключения. Основная

информация текста извлекалась с опорой на запоминание, что оборачивалось избирательностью её воспроизведения при репродуцировании текста. Вероятно, большую роль при этом играли личностные интересы и мотивы. Сочетание установки на подробное запоминание, с одной стороны, и избирательный характер извлечения и удержания информации, с другой, обуславливали наличие значительных лагун в тексте, переход на псевдотекст, появление десемантизированных лексических единиц. Однако подтверждением того, что в сознании детей происходит активный процесс понимания текста, являлось отсутствие побочных ассоциаций, наличие попыток включения рассуждений-обоснований сюжета текста, его «осовременивание», т.е. замена исторических реалий современными. Последнее позволяет предположить, что у учащихся данного кластера осознание событий текста сопровождалось активизацией академических знаний и собственного опыта.

Коммуникативная структура текста распадалась в условиях воспроизведения текста — описания и оказывалась неустойчивой в текстах — повествованиях. Средствами когезии являлись лексико-семантический и грамматический повтор, союзы, средства логи-

ческой когезии, позволяющие выстраивать временную и пространственную последовательность событий.

Состояние лексико-грамматических средств специфично для данного кластера: при достаточно большой номенклатуре языковых лексико-грамматических средств выявлялось неумение их использовать. Особые проблемы обнаруживались в области функционирования литературного языка. Помимо несоблюдения жёстких требований к оформлению предложения (пропуски или избыточные члены предложения, трудности отграничения предложений в тексте и др.) выявлялись недостатки использования слов с ограниченной сочетаемостью. В качестве одной из ведущих причин этого, вероятнее всего, являются трудности линейного развёртывания высказывания, обусловленные, в свою очередь, недостатками планирования высказывания, упреждающего и завершающего контроля.

Качество и полнота понимания текста у учащихся этой группы зависят от многих факторов: от структуры текста, уровня сложности лексико-грамматических средств, от жанра текста. Несформированность метаязыковых представлений о предложении с одной стороны, ориентированность на запоминание языковых

средств текста с другой, препятствуют построению этими детьми «затекста» (А.А. Залевская). В результате ученики не пытаются воспроизвести модельный мир автора, а создают параллельный. В результате понимание текста-описания ограничивается выделением отдельных денотатов, не связанных между собой, и переходом на псевдотекст. Понимание фактуального содержания повествовательного текста ограничивается уровнем сформированности рече-языковых средств и возможностями вербальной памяти.

Для учащихся группы, имеющих низкий уровень понимания текста (2-й кластер), по показателю «Полнота передачи фактологии» характерно преобладание оценки 2 балла за каждую СФЕ, что свидетельствует о том, что содержание СФЕ отражено менее чем наполовину. Для этих учеников характерным являлось нарушение последовательности изложения фактов исходного текста, что в значительной мере отличало их от учащихся всех остальных групп, где этот признак был факультативным. Также в качестве обязательного признака отмечалось искажение фактологии исходного текста, которое имело различную степень выраженности. В более простых для учащихся текстах характерно искажение

**Технология**

ТЕХНОЛОГИЯ

имен, отдельных действий, а в более сложных — от искажения содержания отдельных СФЕ до искажения содержания всего текста. Кроме того наличие привнесений отмечалось у большинства учеников данной группы.

У учащихся данной группы понимание зависело от структуры и содержания текста. Относительно успешно дети справлялись с повествовательными текстами цепной структуры, что обусловлено особенностью выделения ими ключевых слов, а именно субъекта действия и предиката. При этом субъективно значимыми для них оказываются маркеры действий. Это обусловило воспроизведение веерной тема-рема-тической структуры. Ученики пользовались короткими, преимущественно простыми предложениями, построенными по единому стереотипу «субъект — предикат — объект (обстоятельство)». Усложнение структуры предложения происходило, в основном, за счёт присоединения однородных сказуемых. В текстах цепной структуры, там, где наличествует единое действующее лицо, репродуктивный текст, по сути, представлял собой перечисление действий данного лица, что и составляло основной сюжет текста.

При изменении жанра текста, например, на описание,

предикаты уже не могли служить опорами для понимания и воспроизводства текста, поскольку субъекты в каждом предложении разные. Следовательно, использование веерной тема-рема-тической структуры невозможно в связи со сменой тем. В результате стратегия восприятия содержания и его воспроизведения у учащихся данной группы видоизменялась: выделялись отдельные денотаты, исполнявшие роль субъектов, вокруг которых выстраивалась некоторая синтаксическая конструкция, представляющая собой набор предложений, не связанный между собой.

Усложнение структуры и содержания повествовательного текста детерминировало использование нескольких неэффективных для понимания текста стратегий. Первая стратегия — на основе выделенных субъективно значимых элементов текста (возможно, что выделение идёт формальное, т.е. выделяются аффективно значимые лингвистические средства) выстраивался собственный модельный мир текста, не соотносящийся с авторским. Вторая стратегия состояла в том, что языковые средства оказывались более значимыми по сравнению с содержанием, которое за ними стоит. Поэтому дети ориентировались на языковую оболочку текста и

пытались её воспроизвести как можно ближе к оригиналу. При этом искажения звуко-буквенной оболочки воспроизводимых лексем не фиксировались самими детьми и не исправлялись.

Эти две стратегии могли сосуществовать в рамках одной работы. Предположим, что эти две стратегии опирались на различные психические функции. Первая — на ассоциативное мышление, а вторая — на механизмы оперативной памяти. Поэтому, ребёнок неосознанно избирал ту или иную стратегию с учётом того, какой механизм в данный момент сработал.

Дальнейшее усложнение содержания и структуры текста приводило к созданию «псевдотекстов». Это обусловлено тем, что дети не могли выделить несколько субъектов одновременно и определить, какие предикаты соотносятся с тем или иным субъектом. Наличие псевдотекста свидетельствует о полном непонимании содержания данного текста, при сохранении его формальных признаков: трёхчастности, наличия внутренних связей и пр. Завершенность псевдотекстов, а именно наличие в их структуре заключения, являлось показателем того, что дети данного кластера считали свою работу успешно завершённой.

Таким образом, у учащихся данной группы метаязыковые знания сформированы только в области формальных признаков текста. Содержательные признаки оказались для них незначимыми, а, следовательно, при восприятии и понимании текста его содержание также для них было недостаточно значимо. Им был достаточен тот уровень понимания, которым они обладали. Они самодостаточны в своём непонимании, что, безусловно, затрудняет дальнейший процесс развития их речи и процесс обучения в целом.

Проведённый анализ позволяет предположить, что уровни понимания текста определяются различными стратегиями выделения из текста значимой информации и могут в ряде случаев коррелировать с уровнем сформированности языковых средств. Характер переработки информации в условиях общего недоразвития речи не зависит в полной мере от возраста ребёнка. Состав пятых и десятых классов представляет собой достаточно пёструю картину по умению передавать фактологию текста. При этом большинство учащихся десятых классов, тем не менее, принадлежит к уровням выше среднего и среднему, соответственно более успешно справляются с заданием. А учащие-

**Технология**

ТЕХНОЛОГИЯ

ся пятых классов — к уровням среднему и ниже среднего. Однако можно обнаружить десятиклассника с низким уровнем текстовой компетенции, что свидетельствует о некомпенсированных формах недоразвития. Кластерный анализ продемонстрировал, что специфика отражения содержания не зависит от методики преподавания, поскольку в один кластер попадали ученики из разных городов и разных классов, независимо от объёма помощи учителя. Следовательно, выявленные особенности носят объективный характер.

На втором этапе была проведена диагностика уровня сформированности текстовой компетенции учащихся 6–9-х классов в обратной последовательности: сначала проводился качественный анализ изложений на основе выделенных дифференциальных признаков, которые затем соотносились с числовыми показателями  $K_{\text{достовер}}$ . Полученные результаты подтверждают валидность диагностической процедуры.

## Выводы

В результате исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что числовой коэффициент достоверности позволяет унифицировать процедуру оценки полноты передачи содержания текста, но не может являться единственным измерителем понимания текста учащимся с нарушением речи. Выделенные качественные характеристики уровней сформированности текстовой компетенции дополняют теоретическую модель становления текстовой компетенции в онтогенезе и могут быть использованы в практической логопедии.

Кроме того, результаты количественно-качественного анализа выявили многокомпонентную зависимость уровня понимания текста от его жанровых, структурных характеристик, сложности лексико-грамматического наполнения, что детерминирует необходимость изучения особенностей формирования текстовой компетенции с учётом особенностей самого текста.