



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование навыков осознанного восприятия содержания текстов у
подростков с нарушениями слуха**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
86,87% авторского текста

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Онуприенко Надежда Андреевна

Работа рекомендована к защите
«26» января 2023 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Научный руководитель:
д.ф.н, профессор,
Кожевников М.В.

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ВОСПРИЯТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТОВ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	9
1.1 Психолингвистические аспекты изучения текстов.....	9
1.2 Изложение как разновидность текста и средство активизации речевой деятельности подростков	23
1.3 Восприятие и письменное воспроизведение связного текста слабослышащими подростками	29
Выводы по 1 главе	40
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ВОСПРИЯТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТОВ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	
2.1 Организация, методы и материалы исследования	43
2.2 Анализ результатов исследования восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими подростками	53
2.3 Методические рекомендации по формированию навыков восприятия, понимания и воспроизведения текстов у слабослышащих подростков	72
Выводы по 2 главе	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	87
ПРИЛОЖЕНИЕ	93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема понимания текста является одной из важнейших в психологии. Восприятие и понимание речи формируется в онтогенезе постепенно, являясь одной из высших психических функций человека (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). В этом качестве восприятие и понимание речи являются опосредствованными по своему строению, социальными по происхождению процессом и смысловым по характеру. Определение восприятия речи как многоуровневой, иерархической структуры предполагает сложный аналитико-синтетический способ обработки информации по разным параметрам - акустическим и визуальным, семантико-языковым и смысловым — в процессе восприятия.

Высшим уровнем этой структуры является понятийно-смысловая интерпретация поступающей информации, достигнув которого, «человек оперирует уже смыслами, а не значениями отдельных языковых единиц» (И.А. Зимняя, 1972). В психологии и психолингвистике разные аспекты данной проблемы разрабатывались А.А. Брудным, Л.С. Выготским, Л.П. Добраевым, Т.М. Дридзе, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Р.М. Фрумкиной и др.).

В результате было выявлено, что на смысловое восприятие речевого сообщения (текста) влияет целый ряд факторов: включенность в деятельность человека; система языка; характер самого текста, в том числе его логико-смысловая структура, длина и глубина предложений; информационная насыщенность речи; индивидуально-личностные особенности воспринимающего: такие как уровень его речевого развития, обусловленный, в том числе типом дизонтогенеза; особенности мышления и памяти; направленность личности и т.д.

В гораздо меньшей степени данная проблема исследовалась по отношению к детям, имеющим какие-либо нарушения в развитии, в

частности, нарушения слуховой функции (И.Г. Багрова, В.И. Бельтюков, Е.П. Кузьмичева, Л.П. Назарова, Ф.Ф. Рау, Т.Е. Розанова).

Недостаточно изучены вопросы, связанные с исследованием предпосылок слухового восприятия связных текстов, их понимания и воспроизведения школьниками с нарушениями слуха. В методике обучения языку репродуцирование текстов определяется как изложение. В психолингвистике используется понятие создание вторичных письменных текстов. Далее эти определения будут использованы как синонимы.

Особенности воспроизведения текстов при написании изложений слабослышащими учащимися находятся в прямой зависимости от полноты понимания. Трудности понимания связаны с замедленным темпом речевого развития детей с первичным сенсорным дефектом.

Необходимость изучения особенностей понимания и воспроизведения связных текстов слабослышащими подростками, а также разработка на этой основе подходов к совершенствованию процесса обучения изложению детей данной категории определяет актуальность нашего исследования.

Целью исследования является выявление особенностей восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими подростками и разработка на этой основе методических рекомендаций по формированию навыков восприятия текстов у детей данной категории.

Объект исследования - состояние восприятия, понимания, и воспроизведения текстового сообщения учащимися в возрасте 12-13 лет с нарушениями слуха.

Предметом исследования является процесс формирования навыков восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими учащимися в возрасте 12-13 лет.

Гипотеза исследования: выявление специфических особенностей восприятия текстового сообщения слабослышащими подростками позволит установить степень проявления трудностей понимания и воспроизведения их

содержания и на этой основе определить направления коррекционного обучения.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи:**

1. Исследовать психолингвистические аспекты изучения текстов;
2. Рассмотреть характеристики изложения как разновидности текста и средства активизации речевой деятельности подростков;
3. Раскрыть сущность восприятия и письменного воспроизведения связного текста слабослышащими подростками;
4. Провести диагностическое исследование восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими подростками;
5. Предложить методические рекомендации по формированию навыков восприятия, понимания и воспроизведения текстов у слабослышащих подростков.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения:

- психологии и психолингвистики о взаимосвязи языка и мышления; о языке как важнейшем средстве общения и социального взаимодействия людей (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн);
- положения о структуре и закономерностях смыслового восприятия текстовых сообщений (М.М. Бахтин, А.А. Брудный, И.Р. Гальперин, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев);
- о компенсаторной направленности обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, комплексном и системном подходе его организации (Ф.Ф. Рау, И.М. Соловьев, Р.М. Боскис, Е.П. Кузьмичева, Т. В. Розанова, Л.И. Тигранова).

Положения, выносимые на защиту:

1. Использование психологического и психолингвистического подходов к созданию диагностической методики исследования особенностей восприятия и понимания текстов позволяет установить степень проявления

трудностей, возникающих у слабослышащих подростков в процессе понимания и воспроизведения текстовых сообщений и на этой основе провести дифференциацию учащихся.

2. Ограничение возможностей восприятия и понимания текстовой информации слабослышащими подростками детерминировано различными факторами, наиболее значимыми из которых являются потеря слуха и уровень развивающего потенциала языковой среды.

3. Особенности восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими подростками свидетельствуют о необходимости разработки содержания специального обучения пониманию и изложению текстов, ориентированного на совершенствование возможностей усвоения текстовой информации.

Научная новизна.

- разработан набор методик для исследования восприятия, понимания и воспроизведения текстового сообщения на основе учета психологических и психолингвистических характеристик текста, а также психологических особенностей слабослышащих подростков;

- получены данные, углубляющие научные представления об особенностях восприятия, понимания и воспроизведения текста слабослышащими подростками;

- представлена типология трудностей, испытываемых слабослышащими подростками при восприятии текстов, выявлены различные уровни их проявления у учащихся рассматриваемой категории.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении имеющихся данных о возможностях восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими подростками, в раскрытии возможностей изучения диагностических, прогностических, методических аспектов развития речи этих детей на конкретной модели исследования процессов восприятия, понимания и воспроизведения текста, в обогащении

данных о факторах, обуславливающих трудности смыслового восприятия текстовой информации слабослышащими подростками.

Практическая значимость исследования. Определяется тем, что обоснована возможность применения психологических и лингвистических подходов для анализа и оценки состояния восприятия и понимания текстов у слабослышащих подростков; в соответствии с результатами экспериментального исследования разработаны методические рекомендации по формированию навыков восприятия, понимания и воспроизведения текстов у учащихся данной категории.

Результаты и материалы исследования могут быть использованы в работе психологов, сурдопедагогов и учителей школ для слабослышащих и позднооглохших детей, в лекционных курсах по специальной психологии и психолингвистике.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы: теоретические (изучение специальной педагогической, психологической, лингвистической литературы; метод анализа и синтеза, сравнения и обобщения научно – теоретических данных). Также были использованы эмпирические методы (наблюдение, эксперимент); статистические методы (количественный и качественный анализ результатов исследования, статистическая и графическая обработка результатов экспериментальной деятельности).

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс детский сад-школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие 25 учащихся 12-13 лет с нарушениями слуха.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение 2021-2022 года в 3 этапа.

1 этап - изучение и анализ психологической, лингвистической,

психолингвистической и педагогической литературы, постановка проблемы и определение задач исследования.

2 этап - создание и теоретическое обоснование экспериментальной методики, разработка и апробация диагностической методики, проведение констатирующего эксперимента.

3 этап - обобщение и систематизация полученных данных, анализ результатов констатирующего эксперимента, формулирование выводов.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.).

По проблеме исследования имеется 2 статьи.

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ВОСПРИЯТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТОВ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

1.1 Психолингвистические аспекты изучения текстов

Современные достижения психолингвистики и нейропсихологии позволяют подойти к исследованию речи в соответствии со знаниями о структуре речевой деятельности и особенностях порождения речевого высказывания. В настоящее время существует множество моделей порождения грамматически правильного речевого высказывания. В то же время при разных подходах к описанию этого процесса и достаточной вариативности создаваемых схем у исследователей имеется единство взглядов на психологическую сущность речевого высказывания. Она рассматривается как речевое действие внутри целого акта деятельности, являющееся мотивированным и целенаправленным и складывающееся из программирования, осуществления программы и сопоставления того и другого. Появление и совершенствование речевой деятельности тесно связано с формированием мышления, когнитивных функций и становлением личности ребенка в целом.

Текст, с психологической точки зрения, безусловно, является коммуникативным понятием, ориентированном на выявление специфики определенного рода деятельности. Позицию человека, его настроение, его мысль коммуникант может опосредственно понимать через текст, через речевую продукцию. Текст - самая сложная структура, реализующая коммуникацию, и для выполнения текстом его функций используются грамматические, лексические и другие средства. Считается, что наивысшим уровнем следует считать тот уровень, который естественным образом обеспечивает переход от языковой системы к коммуникации, а самым низким является тот уровень, который наиболее удален от выполнения коммуникативной функции. С помощью текстов осуществляется речевая коммуникация, и у человека должно быть сформировано умение создавать и воспринимать тексты в процессе речевой коммуникации, как «неотъемлемого свойства человеческого интеллекта и его потребности» [31].

«Тексты создаются и воспринимаются в процессе общения людей, в процессе деятельности» [35]. Это указывает на то, что понятие текст не может быть определено только лингвистическим путем.

«Текст — это сложная коммуникативная единица наиболее высокого порядка, являющая собой прообраз, продукт и предмет коммуникативно-познавательной деятельности. Текст представляет собой некоторую систему смысловых единиц разной степени сложности и значимости, функционально объединенных в единую семантико-смысловую структуру общей концепцией (замыслом)» [20].

В психолингвистике текст рассматривается как коммуникативная форма вербальных отношений. Для этой формы минимально необходимыми элементами являются предмет коммуникации, социальный код, говорящий и слушающий. Содержание текста «задается» интеллектом, единицы социального кода служат средством реализации «заданного» содержания, а возможность и характер процесса коммуникации определяются коммуникативной ситуацией. Объектом психолингвистического анализа могут являться любые тексты.

Следует отметить, что хотя нет единого мнения в определении понятия «текст», в выделении ведущих признаков текста среди ученых (лингвисты - И.Р. Гальперин, Г.Я. Солганик, О.И. Москальская, О.А.Нечаева и др.; психолингвисты - Л.П. Добраев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ю.А. Сорокин и др.; специалисты в теории методики - Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос, Н.А. Пленкин и др.), тем не менее практически всеми исследователями признаются такие текстовые категории, как цельность, связность, членимость, законченность (завершённость), модальность [24, 26].

Психолингвистический подход рассматривает текст как иерархическое структурное образование, компоненты всех уровней которого имеют смысловой характер, отличаясь друг от друга лишь степенью сложности или значимости в общей структуре. Они объединены общей темой, идеей или предметом высказывания, то есть общей мыслью, которая является реализацией замыслом говорящего.

С психолингвистической точки зрения, цельность является первичным, основным параметром текста, а связность - вторичным по отношению к цельности фактом. Каждая из составляющие частей текста при его порождении прорабатывается говорящим с той степенью детализации, которая, по его мнению, необходима в данной коммуникативной ситуации [2].

Текст как порождение речевой деятельности имеет свои мотив и цель. Мотивом и целью определяется предмет речи. Смысловой цельности текста отражаются те связи и зависимости, которые имеются в самой действительности. Единство предмета речи - это тема высказывания. «Под темой понимается смысловое ядро текста, конденсированное и обобщенное содержание текста» [39].

Психолингвистический анализ смысловой структуры текста рассматривает связную речь как совокупность смысловых блоков. В тексте большого объема предметное единство проявляется в виде иерархии тем, то есть микротем. Последняя считается минимальной единицей речевого смысла. В тексте микротеме обычно соответствует абзац, который на уровне смыслового анализа не членится. Психолингвистический анализ смысловой цельности выделяет следующие признаки текста: 1) текст является высказыванием на определенную тему; 2) в тексте реализуется замысел говорящего; 3) текст различных размеров - относительно автономное высказывание; 4) правильно оформленный текст обычно имеет начало и конец, и к тексту можно подобрать заголовок, передающий тему или основную мысль высказывания.

И.А. Зимняя [25] рассматривает текст как продукт речевой деятельности. В тексте объективируется все содержание речевой деятельности, ее условие, предмет, исходная мысль. В текстовом сообщении главным является процесс осмысления ситуации, а не фиксированность результата. Текст представляет собой трехплановое образование, включающего в себя предметный (детонантный), смысловой и вербальный уровень [25].

Понятие «содержание высказывания» связано с категорией информативности речи, где различают 3 вида информации: фактуальную, концептуальную, подтекстовую. Подтекстовая информация существует

благодаря способности слов, словосочетаний, предложений, отдельных отрезков текста таить в себе скрытый смысл. Подтекстовая информация, как наименее уловимая среди трех видов информации, часто с трудом поддается осмыслению, хотя неизменно влияет на восприятие текста читателем. Концептуальная и подтекстовая информативность текста тесно связана с его целостностью [24].

Следует заметить, что наличие в тексте признаков связности, цельности, законченности и др. свидетельствует об уровне языковой личности. Ю.Н. Караулов [22] в своих работах указывает на то, что полную характеристику языковой личности можно дать только на основе произведенных ею текстов и с учетом особенностей восприятия и воспроизведения чужих текстов. Это связано с тем, что в процессе восприятия, порождения текстовых единиц отражаются личностные жизненные доминанты, установки, мотивы. В современной лингвистике используется понятие «тезаурус личности» (тезаурус - словарь, стремящийся дать описание лексики данного языка во всем его объеме) [42]. Ряд исследователей (О.Л. Каменская [28]; О.И. Москальская [39], Г.В. Степанов [44]) рассматривают «тезаурус личности» как организованное знание, которым обладает субъект о словах и других вербальных символах. На каждом этапе речевой деятельности в сознании коммуниканта присутствует сформированный тем или иным способом фрагмент тезауруса личности.

В.К. Нишанов [36] при рассмотрении проблемы понимания указывал на специфику понимания в выявлении смысла, который скрыт и в текстах, и человеческих действиях, и исторических событиях и т. д. Если объекты не являлись носителями смысла, то они не могли и пониматься. Высказав предположение, что совокупность интеллектуальных операций, составляющих процесс понимания, включает в себя и те операции, которые связаны с сугубо лингвистической обработкой текста, В.К. Нишанов выделил пять уровней организации текста и соответствующие этим уровням возможности его понимания. Это уровень значений, уровень последовательности, уровень грамматической структуры фразы, уровень структуры текста и уровень включения в контекст.

Далее, на основе своих исследований В.К. Нишанов пришел к выводу, что не всегда есть четкая и прямая зависимость между смысловым восприятием и грамматической правильностью текста. Само понятие «грамматический правильный» имеет иное значение в отношении понятия «осмысленный». Процесс понимания может происходить даже в тех случаях, когда практически отсутствует необходимость в проведении грамматического (синтаксического) анализа текста [16]. Уже этот факт указывает на то, что соответствующие языковые операции не являются необходимой составной частью процесса понимания [17]. По-видимому, это значит, что у реципиентов может иметься несовпадение когнитивных структур, что влечет за собой несовпадение у них «личностного знания», чувственных образов мира и других участвующих в осмыслении составляющих.

Анализ исследовательских работ по психолингвистике указывает на то, что восприятие и понимание высказывания надо рассматривать как единый процесс. Смысловое восприятие — единый процесс восприятия и понимания — рассматривается как процесс приема и осмысления, результирующегося «в понимании или непонимании речевого сообщения» [21]. Понимание речи, в свою очередь, - это сложный психологический процесс, который включает в себя такие составляющие как восприятие звуков речи, понимание значения слова, фразы и текста. При исследовании импрессивной речи Л.С.Выготский отметил, что «понимание речи есть нечто большее и нечто иное, чем выполнение реакций по звуковому сигналу» (Л.С. Выготский, 1956, с. 117). Он считал, что понимание только слов будет недостаточным при понимании чужой речи, если не понята мысль собеседника. Это связано с тем, что слова в различном контексте могут менять свое значение и смысл. Это приводит к выбору в процессе понимания их - выделение одних смыслов и торможение других [21].

Изучение процессов восприятия и понимания тесно связаны с проблемой мышления. Н.И. Жинкин [35], говоря о так называемом «предметно-схемном коде» (универсальный предметный код - УПК), показал, что мышление осуществляется в собственных единицах, а не в единицах вербальной памяти, то

есть понимание речи является процессом девербализации, переводом в УПК. Процесс понимания речи проходит в узнавании элементов, ранее известных из опыта ситуаций и их рекомбинация, и такой процесс чрезвычайно краток и длится гораздо меньше, чем нужно для кратчайшего вербального изложения. Таким образом, процесс осмысления не представляет собой ни внешней, ни внутренней вербализации: картина понимается не с помощью национального языка и не в коде вербальной памяти, а в УПК — либо сразу в «образном уровне», либо с участием абстрагированных схем («идей»). В свою очередь, порождение речи является процессом вербализации, в котором осуществляется перевод из УПК в код коммуникативного («внешнего») языка в речь [45]. Мышление, будучи «внутренней речью», является функционированием универсально-предметного кода.

С внешней стороны предпосылки возникновения языковых и неязыковых, интеллектуальных способностей у ребенка связаны с процессами двух типов: неречевая предметная деятельность самого ребенка, неречевая и речевая деятельность взрослых; начинающимися очень рано процессами коммуникативных отношений взрослых с детьми [30].

В основе всего вербального развития ребенка лежит коммуникативная функция речи. От своевременного формирования данной функции зависит время овладения ребенком высшими уровнями сознания и произвольности поведения. Поэтому доязыковый механизм ориентации в окружающей реальности, на базе которого осуществляются сначала типы мышления, которые являются «конкретными», «конкретно-образными», а затем посредством системы языка через психику человека образуется качественно новая стадия мышления уже не в системе мозговых аналогов языковых единиц и правил их сочетания, а в коде «внутренней речи» [36].

Для понимания нового материала человек всегда должен проделать соответствующую мыслительную работу, так как формирование понимания нового происходит в ходе мыслительной деятельности и оказывается ее результатом. В работе «Понимание в познании и общении» В.В. Знаков [14] выделяет три формы понимания:

1. Понимание - узнавание, когда понимание одних фактов носит констатирующий характер: субъект ограничивается узнаванием факта.

2. Понимание - гипотеза об объекте познания, которая возникает на основе предположения. Эта гипотеза соотносится с реальностью, затем или отвергается, или формируется в процессе вероятностного прогнозирования в определенную смысловую установку, в результате чего возникает смысловой и эмоциональный настрой на последующий текст. Это ожидание, соединяющее части текста, является важным компонентом в понимании смысла.

3. Понимание - объединение, которое возникает, когда для понимания необходимо собрать мысленно все составляющие ситуации и объединить элементы понимаемого в целое. При этом неизвестным оказывается способ объединения отдельных фрагментов ситуации, которые сами по себе, вне контекста данной ситуации не представляют трудности для понимания. Данная форма понимания является самой сложной, поскольку включает в себя мыслительные операции и действия, которые вносят решающий вклад в образование первых двух форм понимания. Основой для формирования понимания- объединения являются предшествующие мыслительные действия решающего объекта: выдвижение гипотез, осмысление элементов задачи, установление связи между ними [54].

Современное обозначение процесса понимания текста — интерпретация. Впервые выделение интерпретации как предмета исследования психологии было предпринято Т.М. Дридзе [15]. Она определила интерпретацию как познавательную деятельность индивида, т.е. выявила качественное различие содержания самого текста и его интерпретации. В связи с этим важно рассмотреть интерпретационных возможностей самого реципиента: его активность, его интеллектуальные возможности, меры совмещения его смысла с замыслом автора [15].

Исходя из того, что всякая деятельность мотивирована и целенаправлена, в отношении к речевой деятельности можно отметить, что есть неречевая задача, и для ее выполнения осуществляется речевая деятельность, решаемая

речевыми средствами. Текст как высказывание есть процесс решения такой задачи и лишь вторично — продукт или результат такого решения.

Как и любая деятельность, речевая организована в соответствии с целью или задачей, с опосредственным ею коммуникативным намерением, системой функциональных блоков, которые обеспечивают последовательность этапов достижения цели, и с теми орудиями или средствами, которые имеются для достижения заданной цели. Предметом психолингвистического исследования являются различные стратегии использования языка и текста в активной целенаправленной деятельности. В плане восприятия это обозначает, что языковой текст воспринимается и используется в качестве ориентировочной основы для иной деятельности [17].

Структуру внутренней формы, содержания текста составляют единицы мыслительного плана и их отношения, которыми оперирует мышление на заключительных этапах понимания. Но это понимание не заканчивается только на анализе текста, а как мыслительное образование, сформированное в результате осмысления языковых единиц, включаясь в общую систему знаний, существующих в интеллекте, может дальше осмысливаться и преобразовываться уже независимо от данного текста. «Собственно содержанию (внутренней форме) должно соответствовать мыслительное образование, которое, с одной стороны, образуется на более глубинном этапе понимания, а с другой стороны, является непосредственным результатом воздействия на интеллект совокупности языковых средств, составляющих внешнюю форму данного текста» [8].

Некоторые авторы выделяют принцип параллельной обработки поступившей информации: человек запоминает большое количество информации и обрабатывает ее параллельно в соответствии с иерархическими структурами [49].

В основе психологической схемы смыслового восприятия лежит установление связей между словами как единицами лингвистического решения и смысловыми звеньями как единицами смыслового решения. Наличие связей внутри и между смысловыми звеньями означает установление межпонятийных и соответственно предметных связей и отношений. Если такая связь была в

прошлом опыте и зафиксирована памятью, то установление связи равнозначно воспроизведению - понимание в этом случае протекает мгновенно. Если же такая связь устанавливается впервые, то она установится за счет воспроизведения уже имевшихся в прошлом опыте связей, выявлением подобия, различия и т.д. Здесь понимание в одном случае может занимать достаточно длительный период времени, а в другом случае может быть и не достигнуто.

Обычно психологическая схема смыслового восприятия представлена как система, которая характеризуется побуждающим, формирующим и реализующим уровнями. Побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную информацию и мотивационную сферу, которая стимулирует правильное понимание, осмысление речевого сообщения, обеспечивая тем самым ситуацию общения. Формирующий уровень функциональной системы смыслового восприятия имеет взаимосвязанные и взаимовыключающие четыре фазы: 1) фаза смыслового прогнозирования; 2) фаза вербального сличения; 3) фаза установления смысловых связей между словами и между смысловыми звеньями; 4) фаза формулирования смысла [19].

На перцептивном уровне, начинающемся с первичного анализа, происходит отклонение или подтверждение вербальной гипотезы, после чего идет принятие решения о слове. На этом уровне включается механизм семантических и одновременно грамматических правил. Для слушателя фаза формулирования смысла выражается в обобщении результата всей перцептивно-мыслительной работы и переводе его на нерасчлененную единицу понимания — общий смысл воспринятого сообщения. Затем на основе установления этого общего смысла реализующий уровень формирует замысел ответного речевого действия [12]. Психологической схеме смыслового восприятия соответствует «трехуровневое представление модели языковой личности». Побуждающий уровень восприятия адекватен высшему, мотивационному уровню языковой личности, на котором осуществляется понимание замысла автора. Формирующий уровень соотносится с лингвокогнитивным уровнем языковой личности, где происходит понимание концепции текста. Понимание смысла слов и их соединение происходит на третьем, вербально-семантическом (структурно-смысловом)

уровне языковой личности. Последний уровень является реализующим уровнем смыслового восприятия. Соответственно в терминах объектов, подлежащих расшифровке и пониманию на каждом уровне, имеют в виду подтекст, текст и слова.

А.А. Брудный предлагает другую систему уровней процесса понимания. Процесс понимания текста происходит на следующих уровнях: последовательное перемещение от одной смысловой части текста к другой, расположенной после нее; затем перемещение мыслительного центра ситуации от одного элемента к другому, которое не всегда совпадает с последовательностью элементов текста и допускает скачкообразные движения назад; формирование концепта текста - его будущего смысла, который часто имеет внутритекстовый характер [17].

Ч. Филлмор [55] считает, что слушающий коммуникант вычисляет то, о чем ведет речь говорящий. Для данной работы слушающий использует убеждение, ожидание, память, личный опыт с целью анализа текста. На этой основе слушающий строит «модель мира», которая соотносится с текстом.

Специфика понимания текста проявляется в разрешении каких то задач или проблемных ситуаций, имеющихся в нем, в нахождении ответов на вопросы, которые вызывает текст [37].

Основная задача интерпретации текста как исследовательской деятельности заключается в том, чтобы извлечь из текста максимум информации, как можно полнее постичь не только то содержание, которое заложено в него автором (адресантом), но и то, которое потенциально содержится в нем помимо авторской воли [18].

Основным содержанием интерпретации является построение модели текстовой презентации и определение адресатных позиций в данной текстовой соотнесенности. Итогом интерпретации является определение величины субъектности реципиента в связи с принятием данных позиций [25].

Интерпретирование есть процесс осознания субъектом действительности для создания своих отношений с миром. В этом смысле интерпретирование является наиболее динамической способностью - непрерывным движением

осознавания, осмысления, переосмысления. Таким образом, интерпретирование является индивидуальным толкованием действительности во всей совокупности ее социальных процессов, событий, структур, человеческих отношений, поступков, личностей и собственной жизни интерпретирующей личности.

По мнению А.Р. Лурия [28], понимание высказываний и текстов - это процесс декодирования поступающей информации, который начинается с восприятия, затем переходит в понимание общего значения высказывания, далее в понимание подтекста. Но эту последовательность следует понимать как логическую, так как она не протекает линейно. Процесс декодирования всегда протекает в определенном контексте, одновременно с восприятием целых смысловых кусков. Иногда понимание отдельного слова, определение его значения следует фактически за восприятием целых смысловых частей, и тот контекст, в котором стоит слово, раскрывает его значение. При понимании сложного сообщения работают такие психологические механизмы как влияние смыслов, когда каждое последующее предложение включает в себя значение предыдущей.

По данным зарубежных психолингвистов понимание текста включает в себя множество операций, с помощью которых решаются разные задачи: распознавание, кратковременное запоминание, поиск в долговременной памяти, соотнесение. Все эти операции объединены главной задачей - выделением смысла сообщений [49].

Характеризуя синтагматические и парадигматические отношения в художественном тексте, исследователи подчеркивают, что синтагматика (отношения между эпизодами в сюжетном пространстве) задана навсегда, выражена эксплицитно и конечна, как конечен сам текст. Парадигматика текста (ассоциативные отношения, в которые вступает текст), напротив, задана слабо, практически бесконечна, имплицитна [53]. Ассоциативные ряды, которые порождает тот или иной текст в сознании читателя, определяются его тезаурусом.

Взаимопонимание коммуникантов предполагает пересечение их знаний, в частности, выраженных в вербальной форме. Взаимодействие слова и индивида в плоскости вербального знания сказывается в том, что каждое порождаемое

автором текста слово, а также каждое прочитанное (услышанное) реципиентом слово текста активизирует в его памяти некоторую группу слов, семантически связанных, зацепленных с этим словом.

Приходится учитывать тезаурус каждого из коммуникантов, в первую очередь адресата. Тезаурус любого умственно сформировавшегося человека представляет собой не сумму изолированных понятий, а систему, элементы которой определенным образом связаны друг с другом, субъективный образ мира, в котором представления и понятия соответствуют объектам и классам объектов и явлений действительности, а связи между понятиями являются отражением связей между этими объектами и явлениями. Тезаурус адресата никогда не совпадает полностью с тезаурусом адресанта.

Целью создания любого текста является передача от автора к реципиенту некоторого содержания таким образом, чтобы оно было понято адресатом [51].

Интерпретационная деятельность считается успешной, если образ содержания воспринятого сообщения будет адекватно переведен в план собственного сознания реципиентом без существенных потерь смысла, заложенного в него автором.

По уровню продуктивности предусматривают полное и неполное понимание текста. Под полным пониманием текста подразумевается осмысление всего многообразия связей и взаимозависимостей между отдельными смысловыми звеньями сообщения. Под неполным пониманием понимаются те случаи, когда воспринимающим текста осознаются не все существенные связи текстового материала.

Понимание - это сложный мыслительный процесс, проходящий ряд этапов, в результате чего происходит активное преобразование словесной формы текста, представляющее собой многократное перекодирование. Областью кодовых переходов является внутренняя речь, где совершается переход от внешних кодов языка к внутреннему коду интеллекта, на основе которого формируется содержание текста как результата понимания [18].

Понимание, в той или иной степени, сопровождается свертыванием. Результатом такого свертывания является тема данного текста. Такая тема текста в качестве своего ядра включает главный предмет описания. Основное свойство темы конкретного текста заключается в том, что она всегда может быть развернута в текст, притом такой текст, который будет в той или иной степени

близким к оригиналу. Тексты, формирующиеся в результате развертывания темы, по определению А.И. Новикова [18], являются вторичными текстами. Основной отличительной чертой вторичных текстов является то, что каждому первичному тексту может быть поставлен в соответствие не один вторичный текст, а некоторое их множество. При этом все они должны быть близкими по содержанию к исходному тексту, а, следовательно, и друг к другу. В качестве их инварианта можно рассматривать то ментальное образование, которое возникает в мышлении как результат понимания первичного текста, отражает в свернутом виде основное его содержание и служит исходным пунктом для порождения вторичного текста [18]. Характер и полнота вторичного текста (реферата, пересказа и др.), помимо других факторов, определяются тем, какой смысл видит и хочет передать воспроизводящий. Осмысленный пересказ всегда сопровождается смыслом, пониманием, а понимание текста разными людьми может быть (и бывает) разным. Опыт, знания, особенности мышления и психики и многие другие факторы определяют «видение» человеком того или иного текста, и это отражается на его воспроизведении.

Все это говорит о том, что в анализируемых работах порождение и восприятие текста взаимосвязаны и взаимообусловлены. Порождение и понимание текста рассматриваются как творческие процессы многоуровневой и многоэтапной деятельности. Текст, обладая свойством цельности и связности, реализуется на структурно-смысловом и структурно-языковом уровнях. В процессе переработке текстовой информации коммуниканты имеют дело не с самим текстом, а с дискурсом, проекцией текста (В.Г. Борботько [12]). Восприятие и понимание текста всегда предшествует порождению, а само понимание рассматривается как процессуально-результативная деятельность, обусловленная множеством факторов: субъективных и объективных, лингвистических и экстралингвистических. Факторами, влияющими на понимание речевого сообщения, являются: а) умение анализировать структурно-смысловую организацию текста; б) владение языковыми средствами выражения смысловых категорий, в) знание контекста и подтекста, г) мотивационная основа восприятия текста.

В целом к числу психологических предпосылок для нормального и полноценного протекания процесса понимания относят следующие моменты:

а) у слушающего должен быть достаточно высокий уровень умственного развития, особенно таких мыслительных операций как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование;

б) слушающий должен обладать достаточным уровнем развития устной и письменной речи со всеми ее основными сторонами: фонетической, лексической и грамматической;

в) наличие у воспринимающего текст известного уровня жизненного опыта;

г) слушающий должен уметь удерживать извлеченную из текста информацию в слухоречевой памяти;

д) проявление избирательности слушающим коммуникантом при выделении существенных и отторгивании случайных связей текста.

Таким образом, одним из важнейших условий порождения вторичного текста, наиболее точно передающим тему первичного текста, является достаточно полное и глубокое понимание исходного текста в целом, а также наличие когнитивного и коммуникативного опыта, влияющие на состояние уровня умственного развития, особенно таких мыслительных операций как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование. Этот уровень не менее важен и для успешного понимания речевых сообщений, в том числе текстовых. Наличие в тексте признаков цельности, связанности, членимости, информативности, завершенности и др. свидетельствует об уровне языковой личности. Анализ современных достижений психолингвистики и нейропсихологии, рассмотрение текста как продукта речевой деятельности позволил нам выработать подходы к изучению особенностей восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими детьми.

1.2 Изложение как разновидность текста и средство активизации речевой деятельности подростков

Механизмы письменной речи складываются и совершенствуются в процессе целенаправленного педагогического воздействия в ходе обучения. Это связано с тем, что процесс формирования письменной речи является многоступенчатым: от становления моторных навыков письма до становления связной письменной речи, как деятельности построения семантически целостных текстов и как своеобразного средства общения, освоение которого существенно изменяет строение психического процесса у человека. А.И. Новиков [108] считает, что исходной единицей обучения связной письменной речи может быть только текст как структурное и семантическое целостное речевое высказывание.

Т.А. Ладыженская [24] и Н.С. Рождественский [47] отмечали большое влияние изложения на развитие письменной речи. При выполнении данного вида работ ученики овладевали умением писать связно и последовательно то, что они читают или слышат от других. Обогащается словарь детей, в их речь входят новые слова и словосочетания. Кроме того, передача воспринятого текста вызывает у школьников необходимость употреблять целый ряд слов, который находится в их пассивном словаре. В то же время речь учащихся обогащается грамматическими средствами выражения мысли.

Написание изложения - комплексный процесс, включающий в себя два основных этапа: полноценное понимание предложений текста правильное, полное связное письменное воспроизведение его. Для того, чтобы стало возможным воспроизвести текст, необходимо уметь в процессе чтения производить смысловой анализ. По тому, что и как воспроизводится, можно судить о степени понимания учащимся прочитанного, об уровне развития мышления и речи школьника. «В процессе чтения текста происходит его осмысление, восприятие, запоминание, формирование представления [32].

Качество воспроизведения услышанного или прочитанного текста во многом зависит от полноценного понимания, полноты переработки текста на

уровне смысловой структуры и от уровня сформированности навыков письменной речи.

В подростковом возрасте (11-15 лет) развитие познавательных процессов и особенно интеллекта имеет две стороны — количественную и качественную. Количественные изменения проявляются в том, что подросток решает интеллектуальные задачи быстрее, легче и эффективнее, чем ребенок младшего школьного возраста. Качественные изменения в этом возрасте характерны для структуры мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает подросток, а каким образом он это делает А.А. Реан [51]. В этом возрасте у подростка продолжает развиваться теоретическое мышление, становится приоритетным логическое мышление. Кроме того, что ребенок в этом возрасте приобретает логику мышления взрослого человека, у него отмечается дальнейшее развитие таких процессов, как восприятие и память. Таким образом, в подростковом возрасте у ребенка наиболее серьезные изменения в структуре познавательных процессов наблюдаются именно в интеллектуальной сфере. Этому способствует тенденция усложнения учебных программ по мере взросления ребенка [42].

Для развития памяти в этом возрасте является существенным то, что усложнение и значительное увеличение объема изучаемого текстового материала приводит к окончательному отказу от механического заучивания с помощью повторений. В процессе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят смысл прочитанного. Активно осваиваются мнемонические приемы; если они были сформированы в начальной школе, теперь автоматизируются, становятся стилем деятельности учеников. У них активно развивается логическая память и быстро достигает того уровня, при котором ребенок переходит преимущественно к использованию этого вида памяти. При этом замедляется развитие механической памяти.

В общеобразовательных школах с пятого класса значительно увеличивается количество информации, которую подросток должен запомнить, в том числе и механически. В результате чего у многих подростков возникают проблемы с усвоением и запоминанием материала. Письменные задания, широко

используемые при обучении школьников, приобретают особое значение, так как при данном виде деятельности происходит максимальное соединение и взаимопроникновение мышления и речи.

Письменная речь является сложной аналитико-синтетической деятельностью, в которую входят механизмы отбора слов, упреждения и критики текста [44]. В аналитическую часть деятельности при реализации письменной речи входят такие операции, как разложение предмета высказывания на ряд составляющих его элементов и их выделение, а в синтетическую - удержание всего предмета высказывания в памяти, размещение элементов в тексте и их упреждение.

В школе на уроках русского языка текст используется в качестве дидактического материала с целью усвоения школьниками определенных знаний и формирования соответствующих умений. При изучении лексики и грамматики текст в качестве дидактического материала используется: для обучения учащихся отбору слов, грамматических форм и конструкций при оформлении связных высказываний в коммуникативном процессе; для ознакомления учащихся с особенностями функций лексики в различных типах текста.

В процессе обучения у школьников формируются следующие умения, необходимые для правильного языкового оформления связных высказываний: соотносить значение слова и грамматической конструкции с содержанием высказывания; осознанно и правильно отбирать лексические единицы и грамматические конструкции при оформлении связных высказываний; определять стилистическую окраску и экспрессивные возможности слов и грамматических конструкций; проводить дифференциацию оттенков значений лексических единиц и синонимичных грамматических конструкций [35].

Упражнения, связанные с анализом текста, созданы авторами учебников, методических пособий и рекомендаций с учетом методического опыта применения текста в качестве дидактического материала. Приведем основные виды подобных упражнений [18]:

- анализ текстов с целью определения роли соответствующего явления в передаче содержания и создания соответствующей стилистической и эмоциональной окраски;

- анализ текстов с целью определения роли целой группы изученных явлений в оформлении связного высказывания;

- анализ текста с целью определения роли всей совокупности имеющихся в нем языковых средств в оформлении связного высказывания определенного типа (определение темы текста; стиля и жанра текста; основной мысли текста, коммуникативного намерения, обусловившего его создание; анализ композиции текста; определение количества микротем и основной мысли каждой части в сочетании с языковым анализом; выводы и обобщения);

- замена имеющихся в тексте языковых средств синонимичными. Это задание может быть представлено в различных вариантах:

1) подбор синонимичных слов, словосочетаний, оборотов, предложений с последующим сравнением различных вариантов выражения мысли (чувств, переживаний и т. п.);

2) анализ синонимичных средств, содержащихся в самом тексте, с определением роли синонимов в структурной организации текста (работа подобного рода поможет познакомить учащихся с понятием *контекстуальные синонимы*, роль которых в смысловой и композиционной организации текста, в создании его связности достаточно велика);

3) составление разных вариантов текста.

В основе этой работы лежит трансформация текста в определенном направлении: передать содержание текста от другого лица (имеется в виду прежде всего социальный статус говорящего или пишущего); придать тексту другую стилистическую окраску; придать тексту другую композиционную форму с учетом изменения сферы употребления, изменения характера речевой ситуации и т. п.

- составление самостоятельных высказываний различного характера [48].

Это задание также реализуется в различных вариантах:

1) составление микротекстов со специальным заданием — употребить те или иные слова (тематическая группа слов), грамматические конструкции для создания определенной характеристики текста;

2) составление элементов (фрагментов) текста с учетом предполагаемого содержания текста в целом, с целенаправленным использованием языковых средств;

3) составление текста по описанной ситуации с целенаправленным использованием лексических и грамматических средств языка;

4) составление вариантов текста — об одном и том же рассказать по-разному с учетом целей, условий и специальных задач общения;

5) подготовка высказываний (в устной и письменной форме) на темы лингвистического характера; ответ на вопрос, раскрывающий сущность изученных понятий, правил и т. п.; составление словарной статьи и т. п.;

б) редактирование текстов;

7) написание изложений и сочинений.

Задания, связанные с написанием изложений и сочинений, потребуют от учащихся реализации целого комплекса коммуникативных умений. Школьники должны решать стоящие перед ними задачи самостоятельно уметь применять сформированные умения в новых условиях, без подсказки отобрать нужные языковые средства в соответствии с темой и основной мыслью создаваемого текста [46].

Трудности анализа текстовых сообщений связаны с тем фактом, что категория цельности непосредственно не соотносится с категорией связности: сообщение может быть правильно оформлено с точки зрения использования формально-грамматических средств языка, но при этом не нести в себе смыслового единства и наоборот (В.К. Нишанов [24]; А.И. Новиков [39]; И.Г. Севбо [43]).

Положение об отсутствии изоморфности между двумя синтаксисами — «синтаксисом мысли» (внутренний план текста) и синтаксисом речи (внешний план) предполагает наличие в механизме порождения речи звеньев, благодаря которым осуществляется переход с субъективного (предметно-схемного) кода

внутренней речи на код натурального языка и последующая лексико-грамматическая разверстка сообщения.

Реализация внутренней программы обеспечивается такими операциями, как выбор слов и грамматическое структурирование. Причем, переход от семантической программы к языковой осуществляется первично через подбор опорных элементов, в качестве которых выступают пары, выражающие простые грамматические отношения: «подлежащее» - «сказуемое», «сказуемое» - «дополнение» (Н.А. Зимняя [12]; А.А. Леонтьев [38]).

Благодаря применению правил перехода, возможна дальнейшая разверстка и конкретизация грамматических и синтаксических структур.

Что касается такого механизма речевой деятельности как отбор слов, то психологический анализ показал, что действие отбора слов в процессе письменной речи имеет более сложный операционный состав, чем в устной (А.И. Новиков А.И.). Оно состоит из следующих операций:

- выявление значений (обычно фиксируется в коде внутренней речи);
- выражение значений словами;
- оценка отображаемых слов с точки зрения адекватности значению;
- учет их повторяемости в текстах;
- учет возможностей понимания сообщения реципиентом;
- замена неподходящих слов другими, наиболее подходящими.

В устной речи применяются лишь первые две операции.

Таким образом, работая над изложением, школьники учатся выделять главное, производить логический анализ текста и составлять план. Эти умения самым тесным образом связаны с речевыми навыками учащихся. Именно в подростковом возрасте у школьника формируется умение составлять план устного или письменного текста. Анализируя изменения, которые происходят с развитием речи у детей в подростковом возрасте, можно подчеркнуть зависимость соединения и взаимопроникновения мышления и речи от качества процесса обучения в школе [41].

Существующий опыт использования текста на уроках русского языка, который был накоплен в теории и практике преподавания русского языка в

общеобразовательной школе, позволяет использовать и совершенствовать методики развития речи слабослышащих школьников на современной основе коммуникативной теории текста.

1.3 Восприятие и письменное воспроизведение связного текста слабослышащими подростками

Значительное внимание в исследованиях отечественных сурдопсихологов и сурдопедагогов уделялось изучению особенностей понимания глухими учащимися связной письменной речи (Р.М. Боскис, А.М. Гольдберг, Н.Г. Морозова, А.Ф. Понгильская, Т.В. Розанова, В.А. Синяк, Ж.И. Шиф). Наряду с такими ее особенностями, как недостаточное понимание значений отдельных слов и грамматических структур предложений отмечалось также недостаточное понимание логических связей между отдельными событиями и между целыми частями текста.

Ограниченный приток информации при раннем нарушении одного или нескольких анализаторов создает иные условия развития психики ребенка. Показательной в изучении как нормального, так и аномального онтогенеза является точка зрения Л.С. Выготского [22], высказанная в работе «Основные проблемы современной дефектологии». Сравнивая глухонемого ребенка со слепым, умственно отсталым и нормальным, Л.С. Выготский указывает, что их различие не в степени, а в типе интеллекта. На тип интеллекта дефективного ребенка влияет его история культурного развития. Социально- биологическое формирование личности, ее развитие совершается в культурной среде. Развитие речи у ребенка может служить хорошим примером слияния двух планов развития - натурального и культурного. Здесь Л.С. Выготским выделены две взаимосвязанные линии развития: биологическая и социально-психическая [22].

Л.С. Выготским подчеркивалась значимость особых, специально созданных культурных форм для того, чтобы осуществить культурное развитие дефективного ребенка. Именно «постановка проблемы культурного развития

дефективного ребенка как особого плана развития, подчиненного особым законам, обладающего особыми трудностями и особыми средствами их преодоления, составляет серьезное завоевание дефектологии» [22].

Далее Л.С. Выготским были выделены три основных момента, определяющих проблему культурного развития дефективного ребенка: степень примитивности детской психики, характер вооружения культурно-психологическими орудиями и способ использования собственных психологических функций. Считая, что неполное овладение языком может быть причиной примитивности, Л.С. Выготский отмечал, что примитив часто обнаруживает полное неумение пользоваться словом как средством решения умственной задачи, хотя он говорит. «Т.е. он лишь не овладел словом как орудием абстрактного мышления: эта неспособность есть следствие и симптом его примитивности» [22].

Слух и речь - это теснейшим образом взаимосвязанные функции. С одной стороны, поражение слуха приводит к задержкам развития речи, с другой - уровень развития речи во многом обусловлен возможностями слухового восприятия. Обращаясь к положению о динамическом своеобразии вторичных отклонений у ребенка с дефектом слуха, Л.С. Выготский считал необходимым «создавать особые культурные орудия, приспособленные к психологической структуре такого ребенка, или овладевать общими культурными формами при помощи особых педагогических приемов, потому что важнейшее и решающее условие культурного развития именно умение пользоваться психологическими орудиями — у таких детей сохранено, их культурное развитие может пойти иным путем, оно принципиально вполне возможно». Речевое развитие ребенка тесно взаимосвязано с его культурным развитием. И при нарушении слуха обучение детей устной речи становится не только специальным вопросом методики формирования ее артикуляции, но и центральным вопросом сурдопедагогики. Глухота и даже незначительные нарушения слуха, по мнению Л.С. Выготского, являются для человека большим несчастьем, поскольку изолируют его от общения с другими людьми, препятствуют установлению

социальных связей. Следует как можно раньше так организовать жизнь ребенка с нарушенным слухом, чтобы речь была ему нужна и интересна [22].

Л.С. Выготский придавал большое значение включению детей с отклонениями в развитии в разнообразную социально значимую деятельность, созданию активных и действенных форм детского опыта. Проблема культурного развития включает в себя все важнейшие вопросы школьного обучения, в частности волнующая дефектологов и сурдопсихологов проблема аналитического и синтетического методов обучения глухих и слабослышащих речи. Л.С. Выготский подчеркивал, что судьбу личности решает не дефект сам по себе, а его социально-психологическая реализация. Поэтому говорящий глухой, участвующий в общественной жизни и воспринимающий ее во всей полноте и многообразии, не будет сам «ощущать своей неполноценности и не даст для этого повода другим» [22].

И.М. Соловьев [41] выделяет две закономерности, характерные для нарушения психического развития детей с нарушенным слухом:

1. Необходимым условием успешного развития всякого ребенка является возрастание количества, разнообразия и сложности внешних воздействий. Из-за поражения слуха объем внешних воздействий на глухого ребенка значительно сужен, общение с окружающими людьми затруднено. Психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена. В связи с этим, компоненты психики у ребенка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях.

2. Отличия в темпах психического развития у детей с нарушениями слуха по сравнению с нормально слышащими детьми проявляются в замедлении психического развития после рождения и ускорении в последующие периоды (И.М. Соловьев [41]).

Одним из решающих факторов преодоления аномального развития слабослышащих учащихся в системе специального обучения является подход к использованию развивающегося слухового восприятия, как к одному из необ-

ходимых условий формирования их речи. Это связано и с тем, что в современной отечественной сурдопедагогике сложилась целостная система формирования устной речи как одного из факторов полноценного развития незлышащего ребенка и его успешной социальной адаптации и реабилитации (Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюков, А.М. Гольдберг, С.А. Зыков, Е.П. Кузьмичева, И.Г. Багрова, Л.В. Николаева, Л.П. Носкова и др.). Таким образом, педагогический процесс строился с учетом индивидуальных особенностей развития слабо-слышащих учащихся и обеспечивал полисенсорную направленность их обучения, что способствовало выполнению такой из задач сурдопедагогики, как ориентированность на всесторонне развитую личность.

Значительное выпадение функций слухового анализатора приводит к ограничению притока информации через слуховой канал в ряд высших центров. Соответственно, без своевременно организованного специального обучения ребенка с недостатком слуха (развитие остаточного слуха для сохранения и формирования функционирующей слуховой системы с помощью слуховых аппаратов и другими современными техническими средствами) у него происходит перестройка центральных, сенсорных и двигательных систем уже без выпавшей функции слухового анализатора. Такое изменение приведет к другим способам получения информации, например, через зрительные каналы. В результате у такого ребенка возникает своеобразие в развитии восприятия, мышления и всей познавательной деятельности (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ф.Ф. Рау, М.Е. Хватцев, С.Н. Шабалин, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Л.И. Тигранова, Т.В. Розанова, Т.Г. Богданова и др.).

С 70-80-х годов по настоящее время подход к формированию речи детей с недостатками слуха, начиная с дошкольного возраста, базируется на научно-практическом направлении, ставящим своей целью разработку системы реабилитации детей со сниженным слухом, позволяющей реализовывать запрограммированное развитие ребенка с недостатками слуха на основе максимального развития остаточного слуха (Ф.Ф. Рау, Л.П. Носкова, Е.П. Кузьмичева и др.). Такой подход основан на том, что координированное поведение человека зависит от степени полноценного и взаимного функционирования центральных,

сенсорных, двигательных систем. При развитии функции остаточного слуха появляется тот навык использования слуха в процессе получения устной информации, который способствует дальнейшему позитивному развитию ребенка, имеющего недостаток слуха.

Однако теоретические знания и педагогический опыт работ по коррекции нарушенной слуховой функции, накопленные отечественными и зарубежными сурдопедагогами, выделяют проблему слухового восприятия как одну из основных. Это связано с тем, что недостатки в развитии речи и словесно-логического мышления сохраняются у учащихся с нарушениями слуха в течение всего периода обучения в школе. Существенную роль в преодолении этих недостатков работа над восприятием речи на слух. Об этом свидетельствуют результаты исследований И.Г. Багровой [5], Е.П. Кузьмичевой [38] и др.

В связи с этим были разработаны различные методики по развитию слухового восприятия в основном на базе слов, словосочетаний и слов, которые «становятся в результате акустических упражнений все более четкими, дифференцированными, прочными и обобщенными» (Л.П. Назарова, 1969, стр.14). «Накопление слуховых образов слов (словосочетаний, фраз), их четкость, прочность, дифференцированность и обобщенность, обусловленные тренировкой глухого в их восприятии разных людей, сами по себе уже составляют важное достижение» (Рау Ф.Ф., 1972, стр.4).

Разработанная учеными-дефектологами система работы по развитию слухового восприятия слабослышащих школьников позволила получить существенные результаты, поскольку учебно-воспитательный процесс был направлен на использование потенциальных возможностей восприятия речи на слух слабослышащими детьми, и эти возможности реализуются в условиях педагогической коррекционной работы.

Исследования, проведенные в школе глухих в начале 70-х годов и позволившие Е.П. Кузьмичевой разработать новый подход к развитию речевого слуха у глухих учащихся в условиях слухо-речевой системы обучения и воспитания, позволили использовать такой же подход и в школе слабо-

слышащих. Раскрыв особенности развития речевого слуха у глухих в зависимости от года обучения в условиях интенсивной тренировки восприятия устной речи с помощью слуховых аппаратов, результаты данных исследований позволили определить организационные формы и содержание работы по данному разделу и разработать методические приемы и средства, способствующие более эффективному развитию речевого слуха на разных периодах обучения.

Положения, разработанные Е.П. Кузьмичевой, легли в основу системы по развитию слуховой функции как у глухих, так и у слабослышащих учащихся: нарушенную слуховую функцию надо целенаправленно развивать в определенных условиях; системность развития всех психических функций, взаимозависимых друг с другом, требует развития речевого слуха у детей с недостатком слуха в условиях общего процесса обучения и воспитания; неиспользованный слуховой резерв, имеющийся у большинства глухих и слабослышащих детей, должен развиваться в условиях систематической слуховой тренировки с использованием звукоусиливающей аппаратуры; обязательное обеспечение условий для развития речевого слуха, при которых слуховое восприятие тесно привязано к словарю, грамматическому строю языка, формированию и коррекции произносительных навыков, совершенствованию познавательной деятельности.

Стоит обратить внимание на то, что в методике слуховой работы в школе слабослышащих с 1 по 5 классы предлагается речевой материал в основном на базе слов, фраз и отрывков из текстов. На базе текста слуховая работа ведется недостаточно, ввиду сложности его восприятия. Именно поэтому речевой материал, используемый в текстах, должен быть отработан ранее на уроках русского языка и развития речи, продублирован на индивидуальных занятиях, а также не должен быть труден для понимания [10].

Вместе с тем, несмотря на исследования и методические разработки по развитию речевого слуха у слабослышащих детей, в настоящее время в сурдопсихологии и сурдопедагогике уделяется недостаточное внимание разработке проблем восприятия, воспроизведения и интерпретации именно текстовой

информации детьми рассматриваемой категории. По-видимому, это связано с тем, что восприятие текста, как коммуникативной единицы, считается одним из самых сложных разделов в практической работе сурдопедагога. «Поскольку на основе остаточного слуха акустическая структура слов воспринимается глухими далеко не полностью и не точно, накопление «слухового словаря» неизбежно должно приводить ко все большим и большим затруднениям в дифференциации слов, многие из которых оказываются для дефектного слуха сходными или даже подобными, превращаются в многочисленные практически неразличимые омофоны» (Ф.Ф. Рау, 1972, стр.11).

Успешность преодоления речевого недоразвития, овладения знаниями учащимися, лишенных слуха, во многом зависит от того, насколько правильно, глубоко и полно они воспринимают текстовый материал. Письменная речь - одно из лучших средств обогащения речевой практики слабослышащих учащихся. Р.М. Боскис [13,14] указывала на то, что письменная речь является наиболее доступной для детей с нарушением слухового анализатора. «Письменная речь, в отличие от устной, не исчезает бесследно и дает возможность глухому и слабослышащему ребенку вернуться к написанной фразе, слову, позволяя тем самым запомнить написанное, исправить ошибки и т. д. В силу слуховой недостаточности слабослышащий ребенок, как правило, искаженно воспринимает слова на слух при устной речи, не улавливает звукобуквенный состав слова, и только письменная речь дает возможность правильного восприятия звукобуквенного состава слов, фраз, предложений» (К.И. Туджанова, 1997, стр.21).

На понимание слабослышащими школьниками обращенной к ним речи влияют такие факторы, как неполное восприятие на слух речевой информации, неправильное использование значений слов, ограниченность словарного запаса. Проблема формирования устной речи, ее в значительной степени зависимость от состояния слуха в смысле понимания речи, которое связано с накоплением словаря как в объемном, так и в качественном отношении, достаточно широко освещена в ряде исследований (К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, Р.М. Боскис, И.Г. Багрова, и др.). Поэтому в специальной психологии и педагогике развитие

связной письменной речи глухих всегда считалось одним из наиболее важных направлений работы.

Впервые развернутая характеристика связной устной и письменной речи глухих школьников была дана Р.М. Боскис [13]. Анализ устных и письменных высказываний помог автору выявить значительные отличия речи глухих от речи слышащих в отношении подбора и употребления слов, связи слов в предложении и построении самих предложений. Данные особенности самостоятельной речи глухих Р.М. Боскис связывала со своеобразием их мышления, формирующегося в условиях ограниченного речевого общения. Было отмечено также, что своеобразие условий речевого развития делает устную речь глухого ребенка почти такой же произвольной и опосредованной, как и письменную. Принимая во внимание возникающие по этой причине затруднения в использовании устной речи в педагогическом процессе, Р.М.Боскис отметила особую важность как можно более раннего развития письменной речи в процессе овладения глухими детьми языком [13].

Характеристика связной речи глухих со стороны полноты и последовательности передачи содержания была дана Н.Г. Морозовой [27]. Исследуя письменные сочинения глухих школьников 5-8 классов, Н.Г. Морозова попыталась представить динамику развития названных сторон письменной речи у глухих от класса к классу [27]. Автором было отмечено постепенное улучшение качества, полноты и последовательности самостоятельных высказываний глухих в процессе обучения и выделено 5 основных этапов в развитии связной речи: 1) отражение внешнего пространственного плана; 2) большая организация пространственного плана с элементами временной последовательности; 3) появление элементов объяснения ситуации; 4) определение времени и соблюдение временной последовательности; 5) элементы законченного сюжета с описанием событий всего дня [27]. В заключение своего исследования Н.Г. Морозова подчеркнула особую необходимость постоянного включения в практику обучения упражнений в самостоятельном письменном изложении своих мыслей для повышения эффективности работы по развитию связной речи у глухих [27].

А.М. Гольдберг [18] проводит детальный анализ сочинений глухих учащихся младших классов относительно полноты и последовательности высказываний, особенностей использования слов и конструкций предложений. В результате была дана дифференцированная характеристика своеобразия письменных высказываний учащихся, выполненных самостоятельно по различным заданиям и в различных условиях. К основным недостаткам реализации полноты и последовательности А.М. Гольдберг причисляет недостаточную соразмерность в отражении различных сторон передаваемого, пропуски важных данных и гиперболизацию второстепенных, включение ненужной информации, фрагментность в результате отсутствия необходимой связи между отдельными частями сочинения, логическая незавершенность высказывания [18]. Кроме перечисленных, серьезным недостатком сочинений глухих школьников автор считает частичное, а в некоторых работах и полное, нарушение последовательности изложения. Исходя из полученных данных, а также из сопоставления результатов, показанных учениками разных школ, автор делает обоснованный вывод о зависимости уровня развития самостоятельной письменной речи от организации педагогического процесса. Залог успеха работы по развитию связной письменной речи глухих учащихся А.М. Гольдберг видит в целенаправленной работе по формированию самостоятельной письменной речи. Важную роль в достижении этой цели автор отводит формированию у глухих обобщенных умений целесообразно организовать свою деятельность в ходе составления сочинения, а также в создании у учеников потребности пользоваться письменной речью.

Е.А. Малхасьян [34], изучая особенности связной письменной речи глухих учащихся вечерних школ, указывает на частое отсутствие в сочинениях старшеклассников логических переходов и связей как между частями сочинения, так и между отдельными предложениями внутри этих частей. Большой части работ присуща фрагментарность, что связывается автором с отсутствием единого направления в раскрытии предложенной темы.

Для понимания особенностей самостоятельной письменной речи глухих детей большое значение имеют исследования психологов (И. М. Соловьев, Т. В.

Розанова и др.) о своеобразии познавательной деятельности этих детей. Исследования Ж. И. Шиф относительно мотивации овладения глухими детьми языком оказали большое влияние на становление идеи развития письменной речи в обучении глухих языку.

В исследовании И.В. Колтуненко, посвященном изучению особенностей письменной речи глухих восьмиклассников, были вскрыты такие особенности синтаксиса связной речи глухих, как неумение «полностью раскрыть тему, отсутствие четкой взаимосвязанности предложений и выделения главной мысли, неумение завершить работу определенным выводом, обусловленным текстом» (И.В. Колтуненко, 1980, с. 59).

Подчеркивая невозможность усвоения глухими детьми элементов синтаксической организации текста по подражанию, как это имеет место у слышащих детей, из-за резкого ограничения речевой практики и сложности данного языкового явления, А.Г. Зикеев считает необходимым создание специальной системы работы, осуществляющей формирование такой стороны связной речи как усвоение сверхфразовых связей [28].

Вопрос развития письменной речи рассматривался и с методической точки зрения (К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Л.П. Носкова, Э.П. Петрова, М.А. Томилова и др.). Основное внимание исследователей было направлено на развитие полноты и последовательности высказываний, умение верно отбирать нужный лексический материал и правильно строить предложения, так как эти стороны письменной речи вызывают у учащихся затруднения. Решались эти задачи при обучении глухих составлению рассказов: по ответам на вопросы из деформированного текста; по опорным словам предварительно проработанного устного текста, по плану после коллективного рассказа. При этом использовались в основном традиционные виды работ по развитию связной письменной речи: сочинения по серии картин и по одной картине, сочинения на основе личных впечатлений и на данную учителем тему, сочинения по демонстрации действий и изложения. Подобные пути решения задачи развития связной речи предлагались и в вышедших несколько позже методических

руководствах для слабослышащих детей: А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, К.И. Туджанова.

К.И. Туджанова указывает на важность проведения самостоятельных работ для выражения собственных мыслей слабослышащих учащихся с целью дальнейшего улучшения качества их письменной речи. Причем вопрос о самостоятельных письменных работах в монографическом исследовании поставлен шире, чем когда-либо до этого: был рассмотрен термин «неподготовленная самостоятельная работа». В данном случае под словом «неподготовленный» К.И. Туджанова [42] определяет «отсутствие каких бы то ни было занятий, проводимых непосредственно перед выполнением данной письменной работы. Все разделы программы по языку в школе слабослышащих взаимно связаны и дополняют друг друга, проведение неподготовленных письменных работ в этом смысле не составляет исключения, их нельзя рассматривать изолировано от общих задач обучения языку. Они являются лишь одним из звеньев этой общей цепи, направленным, главным образом, на обогащение и уточнение речевого запаса слабослышащих учащихся» (К.И. Туджанова, 1997, стр. 22). Неподготовленные самостоятельные работы дают возможность учителю максимально выявить речевые данные и уровень развития речи учащихся.

Экспериментальные исследования К.Г. Коровина, К.И. Туджановой показали, что постепенное овладение словарем и основными грамматическими закономерностями на уроках по языку и на других уроках, при условии сознательного и успешного освоения знаний слабослышащими учащимися, позволяет провести изложение как неподготовленную письменную работу. «Анализ работ учащихся показал, что самостоятельные неподготовленные письменные работы создают максимальные условия использования слабослышащим ребенком речевого запаса, приобретенного с помощью остаточного слуха. В ходе экспериментального педагогического процесса установлено, что самостоятельные письменные работы создают благоприятные условия, при которых слабослышащий учащийся получает максимальные возможности для

использования своих речевых возможностей» (К.И. Туджанова, 1997, стр. 88-89).

Проведенные А.Г. Зикеевым, К.Г. Коровиным, К.И. Туджановой анализы детских письменных работ дают возможность «подобрать ключ» к анализу школьных изложений и высказываниям, которые встречаются в созданных детьми текстах. Понимание природы различных речевых ошибок дает возможность определить основные направления и разработать методику работы по развитию письменной речи слабослышащих учащихся.

Вместе с тем анализ научной и методической литературы по проблемам восприятия текстов слабослышащими подростками показал, что существующие методические разработки недостаточно эффективны при формировании навыков воспроизведения и интерпретации текстовой информации детьми рассматриваемой категории.

Выводы по 1 главе

1. Текст рассматривается как самостоятельный объект исследования в науке. Как единица общения он стоит в ряду коммуникативных единиц: слово, высказывание, текст. Современные достижения психолингвистики и нейропсихологии позволяют подойти к исследованию речи в соответствии со знанием о структуре речевой деятельности и особенностях порождения речевого высказывания. В настоящее время существует множество моделей порождения грамматически правильного речевого высказывания, у исследователей имеется единство взглядов на психологическую сущность речевого высказывания, которое рассматривается как речевое действие внутри целого акта деятельности, является мотивированным и целенаправленным, складывается из программирования, осуществления программы и сопоставления того и другого.

2. С психологической точки зрения текст является многоуровневым, иерархически организованным целым, где все элементы всех уровней находятся в определенной взаимосвязи, имеют смысловой характер. Компоненты всех

уровней, отличаясь друг от друга лишь степенью сложности или значимости в общей культуре, объединены общей темой, идеей или предметом высказывания. При этом текст рассматривается как речемыслительное образование, где язык, речь, мыслительные элементы действуют между собой, образуя единое целое. На уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления. Продуцирование и осмысление текста происходит в процессе коммуникации.

3. Категориальными признаками текста являются цельность, связность, членимость, информативность, завершенность, модальность. Цельность есть характеристика текста как смыслового единства и определяется на всем тексте. С психолингвистической точки зрения, цельность является первичным параметром текста, а связность - вторичным по отношению к цельности фактом. Суть цельности - в иерархической организации планов речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста. Признаки цельности позволяют прогнозировать его возможные границы и содержательную структуру и использовать эти данные для облегчения адекватного восприятия. Смысловая цельность текста проявляется в единстве темы, которую называют смысловым ядром текста, и определяется на всем тексте. Понятие «содержания высказывания» связано с категорией информативности речи, где различают фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию. Наличие в тексте признаков цельности, связанности, членимости, информативности, завершенности и др. свидетельствует об уровне языковой личности.

4. Психолингвистический анализ смысловой структуры текста позволяет рассматривать связную речь в виде иерархии тем в целом речевом произведении. Микротема считается минимальной единицей речевого смысла. В тексте ей обычно соответствует абзац, который на уровне смыслового анализа далее не членится.

5. Восприятие и понимание текста взаимообусловлены и взаимосвязаны. На понимание речевого сообщения влияют следующие факторы: а) умение анализировать структурно-смысловую организацию текста; б) владение

языковыми средствами смысловых категорий; в) понимание подтекста и контекста.

6. Написание изложения является комплексным процессом, включающий в себя два этапа: полноценное понимание предложений текста правильное и полное связное письменное воспроизведение его. Воспроизведение лежит в основе изложений. Для того, чтобы воспроизвести текст, необходимо уметь в процессе чтения производить смысловой анализ. По тому, что и как воспроизводится, можно судить о степени понимания прочитанного, об уровне развития мышления и речи. В процессе чтения текста происходит его осмысление, восприятие, запоминание, формирование представления.

7. При условии сознательного и успешного освоения знаний слабослышащими подростками, постепенного овладения словарем и основными грамматическими закономерностями на уроках по языку и на других уроках изложение может быть проведено как неподготовленная письменная работа. Анализ исследований показал, что самостоятельные неподготовленные письменные работы позволяют максимально выявить возможности использования слабослышащим подростком речевого запаса, приобретенного с помощью остаточного слуха.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ВОСПРИЯТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТОВ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

2.1 Организация, методы и материалы исследования

Как показал анализ литературы, усвоение знаний по всем школьным предметам во многом зависит от понимания учебных текстов и текстовых сообщений, воспринимаемых на слух, слухо-зрительно и зрительно.

В связи с этим был организован и проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление особенностей восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими детьми подросткового возраста, а также установление факторов, лежащих в основе имеющихся трудностей.

Для этого использовались такие методы: как анализ письменной и устной речевой продукции на основе применения психолингвистических методик и микросемантического анализа, а также беседа, самоотчеты по специально разработанным схемам.

Было сделано предположение о том, что исследование текстовой деятельности слабослышащих подростков с точки зрения восприятия, реализации текстовых категорий и истолкования содержательной информации позволит определить специфические особенности понимания, воспроизведения и интерпретации текста и установить факторы, детерминирующие трудности создания вторичного текстового сообщения у детей этой категории.

Нами были поставлены следующие задачи:

1. Разработать содержание и методику обследования восприятия, понимания, воспроизведения и интерпретации текстового сообщения слабослышащими подростками.

2. Определить особенности текстовой деятельности, охарактеризовать типологию трудностей, возникающих в процессе понимания, интерпретации содержательной информации и создания вторичного письменного текста у подростков с недостатками слуха.

3. Установить факторы, обуславливающие трудности овладения текстовой информацией детьми данной категории, и на этой основе определить направления коррекционного обучения, которое будет способствовать эффективной переработке поступающей информации, сформулированной словесно, и обеспечит последующее воспроизведение материала.

Экспериментальное исследование состояло из нескольких этапов.

На первом этапе проводилась организация экспериментальной базы исследования.

Задачи первого этапа:

1. Отобрать контингент испытуемых для данного эксперимента.
2. Изучить медицинскую и психолого-педагогическую документацию слабослышащих школьников пятых классов с целью установления степени нарушения слуха и уровня речевого развития.

На втором этапе был подобран текстовый материал в соответствии с требованиями программы школ, тексты ранжированы по сложности, то есть соответствовали уровню речевого и психического развития слабослышащих детей данного возраста.

Задача данного этапа - изучить особенности восприятия и понимания лексических и синтаксических единиц, взятых из текста и предъявляемых бимодально. Задания были направлены на выявление особенностей восприятия и понимания лексических значений слов, относящихся к различным категориям (имена существительные, имена прилагательные, глаголы), значений грамматических форм слов, синтаксических конструкций словосочетаний.

На третьем этапе исследовались возможности восприятия и интерпретации текстовой информации, были разработаны и реализованы 3 серии заданий.

В 1-ой серии изучались особенности восприятия и понимания лексических и синтаксических единиц, взятых из текста и предъявляемых бимодально.

Задачи 1-ой серии:

1. Выявить особенности восприятия и понимания слов, относящихся к различным категориям (имена существительные, имена прилагательные, глаголы), значений грамматических форм слов, синтаксических конструкций словосочетаний.

2. Провести анализ материалов первой серии констатирующего эксперимента по следующим критериям:

- количество ошибок:

а) при восприятии и понимании слов, относящихся к различным категориям;

б) при восприятии и понимании грамматических форм слов и словосочетаний.

- выявление характерных ошибок при восприятии и понимании предъявляемых языковых единиц;
- выявление особенностей восприятия и понимания лексических значений слов, относящихся к разным категориям.

Во второй серии заданий изучались особенности письменного изложения текста.

Задачи II-ой серии:

Проанализировать особенности создания вторичных текстов по следующим критериям:

- особенности реализации цельности;
- особенности реализации связности;
- особенности реализации развернутости;
- особенности реализации структурной организации;
- особенности реализации языкового оформления.

Содержание третьей серии эксперимента было ориентированно на проверку особенностей усвоения и интерпретации детьми различных видов текстовой информации.

Задачи III-ей серии:

1. Исследовать возможности репродуцирования текста и интерпретации текстовой информации.

2. Проанализировать полученные результаты и разработать основные направления коррекционной работы.

Экспериментальная база исследования.

Проведение эксперимента осуществлялось в 2020-2022 гг. на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс детский сад-школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области.

Экспериментальная группа состояла из 25 человек, учеников 5 классов в возрасте 12-13 лет с нарушениями слуха.

В пятом классе среднего звена школы для слабослышащих детей учащиеся приступают к систематизации основных грамматических закономерностей и к концу учебного года должны уметь письменно воспроизводить воспринятый текст. При этом принимался во внимание тот факт, что к 5 классу слабослышащие дети практически овладевают экспрессивной речью, имеют словарный запас, необходимый для восприятия достаточно сложных текстов и их пересказа.

На первом этапе экспериментального исследования у 25 слабослышащих учащихся 12-13 летнего возраста пятых классов на основе анализа изучения медицинской, психолого-педагогической документации и опроса учителей и родителей были установлены степень нарушения слуха, уровень речевого развития, время возникновения слухового нарушения, педагогические условия, в которых находился ребенок после потери слуха. Слабослышащие школьники, имеющие другие нарушения (сочетание нарушения слуха с интеллектуальной недостаточностью, нарушениями

опорно-двигательного аппарата, задержками развития, патологией характера и поведения), в выборке не участвовали.

Нарушение слуха у школьников экспериментальной группы соответствовало третьей степени тугоухости (по классификации Л.В. Неймана (III степень тугоухости - снижение слуха в речевом диапазоне от 70 дБ до 80 дБ, восприятие частот в пределах 125-8000 Гц)). Слух испытуемых был обследован в сурдологическом центре. Отбор детей по степени нарушения слуха был выборочным, чтобы в дальнейшем исключить влияние степени нарушения слуховой функции на аудитивное восприятие текста.

По времени возникновения слухового нарушения у всех испытуемых тугоухость была врожденной или рано приобретенной (до овладения речью). 7 человек (28 %) стали носить слуховые аппараты до 3-х лет с момента обнаружения нарушения слуха (из них 5 человек (20 %) были протезированы биноурально), остальные 18 человек (72 %) стали пользоваться аппаратами после 5-6 лет (из них 2 человека (8 %) были протезированы биноурально).

По результатам анамнестических данных, изучения педагогической документации и опроса учителей и родителей был охарактеризован по следующим параметрам, отражающим его индивидуальные особенности и возможности:

а) по характеру протезирования (биноурально или моноурально);

К моменту проведения эксперимента 7 человек (28 %) были протезированы на слух биноурально;

б) по характеристике успеваемости по таким предметам, как русский язык, развитие речи, литература (за основу взята стандартная пятибалльная система оценки успеваемости, принятая в общеобразовательных школах), показала следующее:

5 учащихся (20 %) успевал в среднем на 4-5;

10 школьников (40 %) имели средний балл между 3 и 4;

10 детей (40 %) учились на 3.

в) по уровню речевого развития испытуемого на основе изучения письменных изложений, написанных учащимися в течение года и излагаемые после прочтения текста, было выявлено:

2 учащихся (8 %) имели в среднем 5 за содержание, 4-5 за грамотность.

3 учащихся (12 %) - 4-5 за содержание, 4-5 за грамотность.

4 учащихся (16 %) - 4 за содержание, 3-4 за грамотность.

3 учащихся (12 %) - 3 за содержание, 3-4 за грамотность.

7 учащихся (28 %) — 3 за содержание, 3 за грамотность.

4 учащихся (16 %) - 3 за содержание, 2 за грамотность.

2 учащихся (8 %) — 2 за содержание, 3 за грамотность.

Таким образом, по документации подавляющее большинство слабослышащих учащихся, участвующих в эксперименте справлялись с программой по развитию речи.

Констатирующий эксперимент включал три серии заданий репродуктивного и продуктивного характера и проводился в несколько этапов.

На первом этапе осуществлялся отбор текстов, их адаптация и анализ.

Предлагаемые тексты рассматривались нами как синтаксические единицы, несущие самостоятельное и законченное сообщение, включающее более чем одно предложение и построенные с учетом их сочетаемости как по форме, так и по значению. Речевой материал был отобран в соответствие с разделом программы по развитию речи общеобразовательной школы. Для слабослышащих учащихся 5-х классов, участвующих в эксперименте, были отобраны тексты, соответствующие уровню образования учеников 4 класса общеобразовательных школ. Это было связано с тем, что в основе программы по русскому языку и развитию речи лежит программа общеобразовательной программы. При этом принимался во внимание тот факт, что к 5 классу слабослышащие дети практически овладевают экспрессивной речью и имеют словарный запас, необходимый для устного восприятия речи.

Отбор текстов проводился по методике П.Б. Шошина, с использованием экспертного метода. Для этого были отобраны 21 стартовых текстов из учебников по русскому языку 4 классов.

Экспертиза отобранных текстов была проведена учителями русского языка и литературы школы для слабослышащих детей (7 педагогов) со стажем преподавания не менее 10 лет. Каждый из педагогов отбирал по 3 самых легких и 3 самых трудных из 21 текстов.

Всем текстам присваивались баллы трудности по возрастанию. Полярные тексты служили эталонами самого легкого и самого трудного текста. Самый легкий текст получил 3 очка; легкий- 4; 5 - скорее легкий, чем трудный; 6 - средней трудности; 7 - скорее трудный, чем легкий; 8 - трудный, а 9 - самый трудный.

На совместном заседании эксперты высказывали свое мнение по степени легкости и трудности текстов с учетом суммы баллов.

В окончательном варианте тексты, отобранные экспертами для эксперимента, по тематике и степени трудности были приблизительно одинаковы, т.е. были равноценными.

Далее сложность текста высчитывалась по формуле сложности (Л. Лойгу, Я.МИКК [96]): $X = 0,131 * XI + 9,84 * X2 - 4,59$, где X - индекс сложности текста; XI - средняя длина самостоятельных предложений в печатных знаках; X2 - средняя абстрактность повторяющихся в тексте имен существительных.

Учитывались объем, тематика, мотивация и доступность текстов возрасту испытуемых.

После того, как тексты прошли ранжирование по степени трудности, из них для эксперимента были взяты 2 текста (тексты №1 и №2), которые по тематике, степени трудности были приблизительно одинаковы и были охарактеризованы как скорее легкие, чем трудные. Тексты рассказов, вопросы к ним, а также языковые единицы, выделенные из текстов, даны в приложении.

Текст № 1 (см. Приложение 1) был проанализирован на предмет выделения номинативного, атрибутивного и глагольного словаря, а также словосочетаний. Выделенные языковые единицы аудитивно предъявлялись учащимся для соотнесения их с предлагаемыми вариантами определений (нормативными и неправильными).

По тексту № 2 (см. Приложение 1) был создан эталонный вариант изложения, содержание которого было проанализировано с целью установления признаков связности и цельности; компонентов необходимой информации; развернутости; структурной организации; особенностей языкового оформления.

К компонентам необходимой информации в тексте «Отважный пингвиненок» были отнесены следующие предложения: «1. Однажды я спускался к морю и увидел маленького пингвиненка. 2. Долго стоял на скале пингвиненок: страшно ему было бросаться в море. 3. Наконец он решился и подошел к краю скалы. 4. От страха пингвиненок закрыл глаза и ... бросился вниз. 5. Это был отважный пингвиненок».

На втором этапе изучались особенности восприятия и понимания лексических и синтаксических единиц, взятых из текста и предъявляемых бимодально.

После отбора текстового материала (текст № 1), для эксперимента была разработана процедура обследования особенностей восприятия и понимания лексического значения слов, различных грамматических форм слов, синтаксических единиц (словосочетания). Затруднения при их восприятии могли прямо или косвенно оказать влияние на процесс воспроизведения текстов.

Речевой материал (слова, словосочетания, предложения) и сами тексты, предъявлялся диктором индивидуально каждому испытуемому. Диктором являлся учитель-сурдопедагог. Перед началом эксперимента реципиент получал инструкцию о том, как будет предъявлен текст: на слух, слухозрительно, зрительно (самостоятельное прочтение); в зависимости от способа

предъявления текста испытуемый получал соответствующую установку. При подаче материала на слух слова, словосочетания, фразы текста проговаривались за экраном в нормальном темпе голосом разговорной фомкости, с адекватной тексту интонацией.

Первая серия экспериментального исследования.

Во-первых, выявление возможности восприятия слов, включенных в текст (слова даны в начальной форме), методом речевой аудиометрии.

Во-вторых, выявление понимания тех же слов в той грамматической форме, в которой они употребляются в тексте (методом речевой аудиометрии) с целью проверки понимания их грамматических форм испытуемыми. Результаты фиксировались учащимися письменно.

В-третьих, проводилась проверка понимания учащимися лексического значения слов, используемых в текстах. Учащимся давали прочитать текст №1 «Купание медвежат». Затем давался тест с выборочными словами или предложениями из текста (см. Приложение). К каждому слову и предложению были подобраны три неправильных толкования: на основе формального сходства слов по звучанию и формально-семантических ассоциаций, и одно правильное. Варианты ответов диктором давались слухозрительно, который повторял их 2-3 раза.

Вторая серия экспериментальной части исследования.

Изучались особенности письменного изложения текста. После отобранного текстового материала (текст № 2) была разработана процедура проведения второй серии эксперимента.

Содержательную основу II-ой серии эксперимента составил текст № 2 («Отважный пингвиненок»), который дан в приложении №1.

В процессе проведения второй серии эксперимента данный текст предъявлялся диктором каждому испытуемому индивидуально. Перед началом эксперимента испытуемый получал инструкцию о том, что текст предъявляется за экраном. Текст зачитывался дважды. Все фразы текста

проговаривались за экраном в нормальном темпе голосом разговорной громкости, с адекватной тексту интонацией.

После первого предъявления учащийся должен был подробно написать в протокольном листе то, что воспринял. После второго предъявления ученик исправлял то, что написал неправильно.

Третья серия экспериментальной части исследования.

Содержание было ориентировано на проверку особенностей усвоения детьми различных видов текстовой информации.

Возможности интерпретации содержательной информации текста оценивались в процессе анализа ответов на вопросы, предполагающие выяснение понимания школьниками информации. С этой целью были составлены вопросы и предъявлены испытуемым:

1. О ком этот рассказ?
2. Какой был пингвиненок?
3. Где долго стоял пингвиненок?
4. Какова главная мысль рассказа?
5. Почему пингвиненок долго стоял на скале?
6. Зачем пингвиненок подошел к краю скалы?
7. Как вы поняли, что пингвиненок был очень маленький?
8. Чем пингвиненок отличался от других птенцов?

После прочтения каждого вопроса свои ответы учащиеся излагали письменно.

На завершающем этапе проводилось обобщение экспериментальных данных, полученных в ходе изучения восприятия, понимания, репродуцирования и интерпретации текстовых сообщений слабослышащих школьников.

Результатом обобщения явилось выделение групп детей рассматриваемой категории. При отнесении детей к той или иной группе учитывались следующие показатели:

- особенности восприятия и понимания лексических единиц и различных грамматических категорий;
- особенности в установлении связей между словами в словосочетании, в реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления;
- особенности понимания и воспроизведения текстов;
- уровни сформированности интерпретативных возможностей у школьников с нарушенным слухом.

2.2 Анализ результатов исследования восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими подростками

Особенности восприятия и понимания значений слов.

Анализ первой серии эксперимента.

С целью исследования особенностей восприятия и понимания значений слов слабослышащими школьниками была проведена первая серия экспериментального исследования, которая включала изучение возможностей восприятия и понимания лексических единиц номинативного, атрибутивного и предикативного словаря.

Анализ результатов обследования возможности восприятия слов.

При анализе особенностей восприятия и понимания значений слов правильными считались такие ответы, которые точно повторяли грамматическую форму лексической единицы, предъявляемой реципиенту. Ответы были проанализированы отдельно по каждой группе слов. Среднестатистические показатели особенностей восприятия и понимания лексических единиц слабослышащими подростками приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Восприятие и понимание лексических единиц подростками с нарушенным слухом

Лексические единицы	Слабослышащие подростки, непонявшие лексические единицы (%)
---------------------	---

Существительные	62
Прилагательные	76
Глаголы	84
Всего частей речи (в среднем)	74

Графически результаты исследования особенностей восприятия и понимания лексических единиц слабослышащими подростками приведены на рисунке 1.

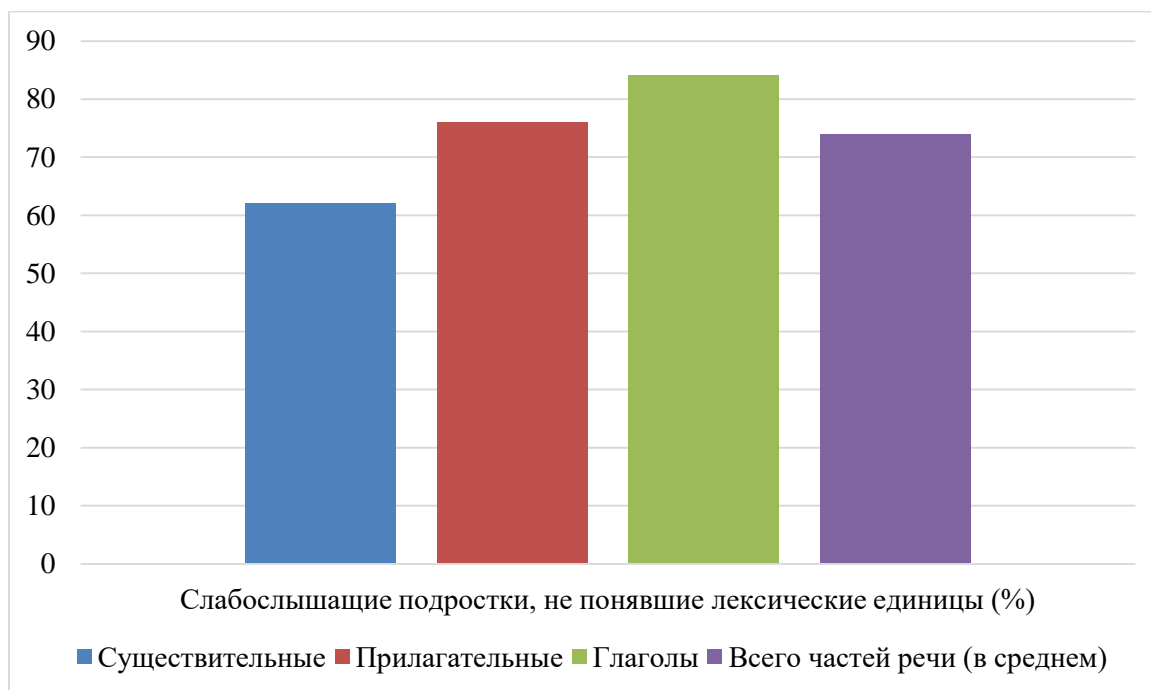


Рисунок 1 - Особенности восприятия и понимания лексических единиц слабослышащими подростками

Из таблицы 1 и из рисунка 1 видно, в экспериментальной группе наибольшее количество правильных ответов было зафиксировано при предъявлении имен существительных — 37 %. При обследовании понимания лексических значений существительных было выявлено:

- резкое ограничение дифференциации значений слов, близких по звучанию («шубка» - «рука», «шутка», «дерево» - «зарев», «купание» - «катание», «вода» - «туда», «вода» - «вата»);

- вербальные парафазии семантического характера («дереву» вместо «куст», «медведь» вместо «медведица», «толстая ветка» вместо «сучья», «пальто» вместо «шубка», «катание» вместо «купание»);

- замена данного слова словом, образованным по иной словообразовательной модели («речка» вместо «река», «шуба» вместо «шубка», «деревья» вместо «дереву»);

- замена данного слова словом, образованным по неверной словообразовательной модели (вместо слова «дереву» используется слово «деревко», вместо слова «медвежонок» используется слово «медвечонок», вместо слова «шубка» используется слово «шубика», «шубенька»);

- неполное воспроизведение структуры слова («межонок» вместо «медвежонок»).

При обследовании понимания лексических значений прилагательных у слабослышающих детей было выявлено:

- резкое ограничение дифференциации значений слов, близких по звучанию («густой» - «пустой», «стол», «лесной» - «лист», «лиса», «большой» - «шел», «больно», «холодный» - «лодка»);

- вербальные парафазии семантического характера («много» вместо «большой», «серый» вместо «бурый», «пушистый» вместо «мохнатый»);

- замена слова перифразой («Она был мерз» вместо «холодный», «теплая шуба» вместо «меховой», «Он серая и корчивый» вместо «бурый»); В последнем примере можно отметить не только замену слова перифразой, но и неполное воспроизведение структуры слова «корчивый» вместо «коричневый»;

- замена данного слова словом, образованным по иной словообразовательной модели («весело» вместо «веселый», «леса» вместо «лесной»).

Практически все дети испытывали затруднения при восприятии и понимании слов «бурый» и «мохнатый». Очевидно, это можно объяснить

низкочастотностью этих слов и отсутствием достаточного речевого опыта при использовании данных лексических единиц.

Исходя из полученных результатов, установлено, что у большинства детей с нарушением слуха (74%) отмечалось резкое ограничение дифференциации значений слов, близких по звучанию, вербальные парафазии семантического характера, использование перифразы, замена данного слова близким по смыслу, но образованным по неверной словообразовательной модели, замена данных слов лексическими единицами, обладающими не общей семантикой, а более широкой информативностью. 26 % учащихся справились с заданием, допустив лишь в некоторых случаях отдельные погрешности в понимании лексических значений слов, встречающиеся у испытуемых, которые с заданием не справились. В основном они были связаны, несмотря на установку писать слова в начальной форме, с затруднениями в фиксировании (подтверждении) этой формы воспринимаемых слов: «испугался» (вместо «испугаться»), «услышал» (вместо «услышать»), «деревья» (вместо «дерево»), неправильным употреблением предлогов. Необходимо отметить, что наибольшие затруднения у слабослышащих детей вызвали слова, которые редко встречаются в их активной речи, например: «бурый», «мохнатый», «окунать», «выкупать», скрыться (испытуемые ставили прочерк). Слова, не входящие в активный словарный запас, воспринимались слабослышащими неверно. Из всех частей речи в целом лучше всего были восприняты имена существительные. Все учащиеся без ошибок восприняли слова «берег», «река», «вода». Испытуемые имели резкие затруднения при дифференциации значений слов, близких по звучанию или имеющих в своем звуковом составе высокочастотные звуки, т.е. здесь имел значение фактор нарушенного восприятия связанного с потерей слуха.

Анализ результатов обследования восприятия грамматических форм слов.

При анализе данных обследования восприятия грамматических форм слов, были получены следующие результаты, показанные в таблице 2.

Возможности восприятия грамматических форм слов слабослышащими учащимися оказались ограниченными по сравнению с восприятием лексических единиц. Показатели резко упали из-за сложности восприятия, связанной и требованием вычлнить часть речи из словосочетания.

Таблица 2 - Восприятие и понимание грамматических единиц подростками с нарушенным слухом

Грамматические формы	Слабослышащие подростки, непонявшие грамматические формы (%)
Существительных	64
Прилагательных	85
Глаголов	97
Всего частей речи (в среднем)	82

Графически результаты представлены на рисунке 2.

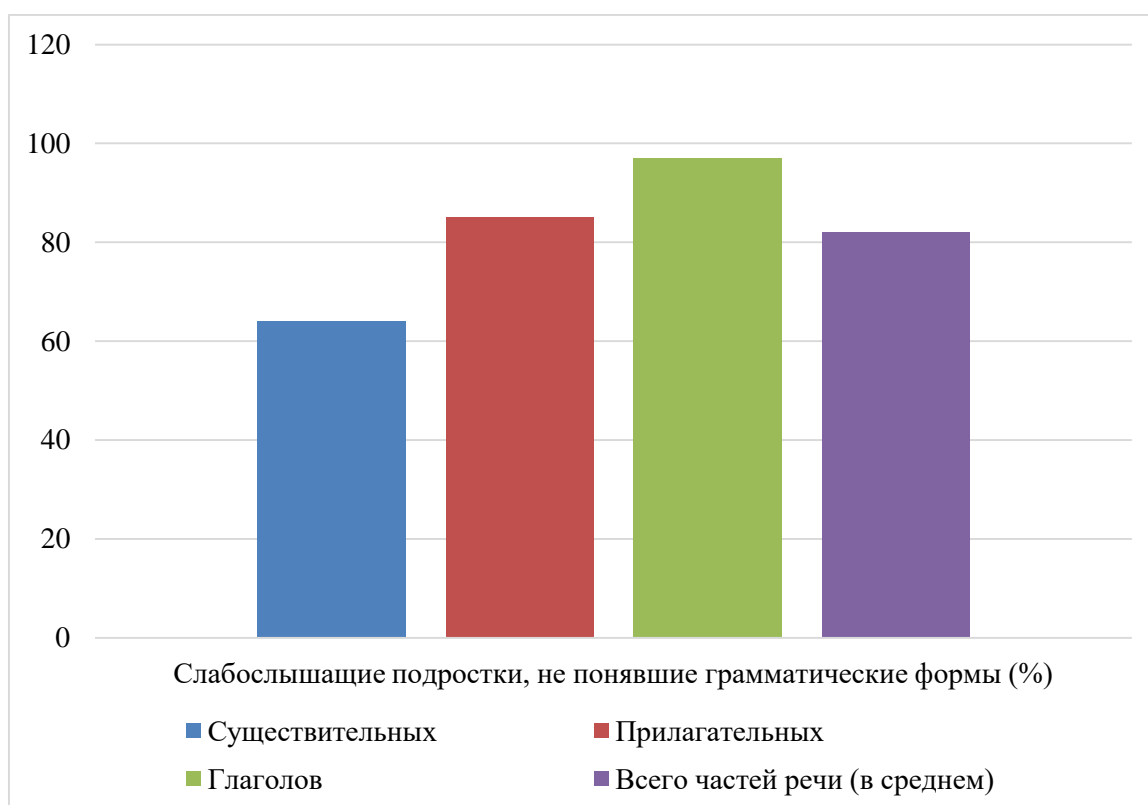


Рисунок 2 - Возможности восприятия грамматических форм слов слабослышащими подростками

Из таблицы видно, что наименьшее количество ошибок было зафиксировано при выделении имен существительных - 37 %. При обследовании понимания грамматических форм лексических единиц было выявлено:

- ограничение ориентации на формальные элементы слов:
- искажения или замены окончаний («шел берега» вместо «шел берегом», «влез на дереву» вместо «влез на дерево», «в мохнатый шуба» вместо «в мохнатых шубках», «вымыла в водах» вместо «вымыла в воде»);
- трудности в реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления («прыгнул в водой» вместо «прыгнул в воду»; «спрыгнул на земля» вместо «спрыгнул на землю»; «бросился от скале» вместо «бросился со скалы», «жил на острову река среди» вместо «жил на острове среди реки»).

При обследовании восприятия и понимания грамматических форм имени прилагательного у учащихся было выявлено:

- ограничение ориентации на формальные элементы слов: искажения или замены окончаний («жил на острову» вместо «жил на острове»; «лесная реки» вместо «лесной реки», «холодная ванны» вместо «холодной ванны»);
- трудности реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления: нарушение предложно-падежного управления («в мохнатые шубках» вместо «в мохнатых шубках»; «два веселым медвежонка» вместо «два веселых медвежонка»).

Особые затруднения отмечались при обследовании понимания грамматических форм глаголов у школьников с нарушением слуха - у 82 %. Были зафиксированы следующие ошибки:

- трудности дифференциации или пропуск приставок («откупала вместо «искупала»; «покрыл глаза» вместо «закрыл глаза»; «купала в воде» вместо «выкупала в воде»);

- неадекватное употребление видо-временной формы глагола («он пугается» вместо «он испугался», «купать» вместо «выкупала в воде», «скроет» вместо «скрылись»);

- несоотнесенность рода и числа глагола («он испугались» вместо «он испугался», «схватил медвежонка» вместо «схватила медвежонка», «скрылась в лесу» вместо «скрылись в лесу»).

Необходимо отметить, что учащиеся затруднялись в правильном восприятии заданных частей речи из-за измененной грамматической формы. Возможно, помимо фактора потери слуха, имеет место небольшой речевой опыт и недостаточно сформированный навык восприятия на слух знакомых слов в других грамматических формах, т.е. недостаточно сформирован механизм анализа слов при изменении их форм. В результате большинство учащихся не смогли выполнить задание (вычленить заданную часть речи), ограничившись механическим выписыванием словосочетаний в той форме, в какой восприняли данное слово.

Анализ выполненных заданий позволил установить, что наиболее типичные ошибки у слабослышащих испытуемых были связаны с установлением связей между словами в словосочетании, в реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления. Можно отметить, что навык восприятия на слух отдельных слов у слабослышащих сформировался значительно лучше, чем навык восприятия грамматических форм слов в синтаксических конструкциях словосочетаний.

Показатели результатов двух первых заданий представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Особенности восприятия и понимания лексических значений слов и грамматических единиц школьниками с нарушенным слухом

Уровень проявления трудностей	Наличие трудностей и степень их проявления	Слабослышащие подростки %
Лексический	выраженные трудности	74
	отдельные затруднения	25

	отсутствие трудностей	0
Грамматический	выраженные трудности	82
	отдельные затруднения	17
	отсутствие трудностей	0

Большинство слабослышащих школьников показало выраженные затруднения понимания и восприятия как на лексическом - 74 %, так и на грамматическом - 82 % уровнях.

Большинство слабослышащих школьников показало выраженные затруднения понимания и восприятия как на лексическом - 74 %, так и на грамматическом - 82 % уровнях.

Анализ проверки понимания лексического значения слов.

В экспериментальной группе у испытуемых, давших неправильные толкования - 74 %, отмечались следующие ошибки:

- смешение слов, близких по звучанию (вместо «дерево» - «налево», вместо «чаща»-«часто», вместо «шубка»-«шутка», вместо «густой»-«пустой», вместо «сучья»-«куча», «хмурый» вместо «бурый», «пусти» вместо «пустить») - 82 %;

- вербальные парафазии семантического характера («куст» вместо «дерево», «пальто» вместо «шубка», «ветка» вместо «сучья», «кричит» вместо «визжать») - 48 %;

- ограничение ориентации на формальные элементы слов («охота» вместо «охотник», «Медведь вымыла» вместо «Медведица вымыла», «выдирать» вместо «удирать») - 88 %;

- неадекватные ответы («Вода разрезала медвежат» вместо « Вода освежила медвежат», «Охотник дерет» вместо «Охотник слез») — 78 %.

Выявленная специфика ошибок у слабослышащих школьников, по-видимому, не случайна. Известно, что «вербальная сеть», организованная посредством формальных (фонетических) и семантических ассоциативных межсловесных связей, обеспечивает различные формы логико-

грамматических классификаций: в процессе усвоения значений происходит дифференцирование внутриречевых структур на основе принадлежности слов к различным семантическим (грамматическим) категориям (И.А. Зачесова, И.М. Подклетнова). Возможно, из-за отставания в развитии, связанных со спецификой нарушения слуха, у слабослышающих школьников возникают проблемы со звуковыми комплексами.

Особенности воспроизведения текстов изложений.

В результате проведения второй серии эксперимента было получено 25 протоколов, в которых написанные учениками тексты были проанализированы по следующим критериям: цельность; связность; развернутость; структурная организация; языковое оформление.

Данные об особенностях воспроизведения текстов изложений приведены в таблице 4.

Таблица 4 - Особенности восприятия текстов-изложений школьниками с нарушенным слухом

Параметры анализа текста (текстовые категории)	Наличие и степень проявления трудностей	Слабослышающие подростки %
Цельность	Выраженные трудности	70
	Отдельные затруднения	30
	отсутствие трудностей	0
Связность	Выраженные трудности	76
	Отдельные затруднения	23
	отсутствие трудностей	0
Развернутость	Выраженные трудности	82
	Отдельные затруднения	18
	отсутствие трудностей	0
Структурная организация	Выраженные трудности	75
	Отдельные затруднения	25
	отсутствие трудностей	0
Языковое оформление	Выраженные трудности	81
	Отдельные затруднения	10

	отсутствие трудностей	0
--	-----------------------	---

В работах 70 % слабослышащих детей отмечаются пропуски двух-трех и более микротем, искажения информации в одной-трех микротемах, введение одной-четырёх лишних микротем. Примерами выраженного нарушения цельности могут служить следующие тексты изложений:

1. «Пингвиненок был маленького. Ему было страшно. Пингвиненок купается холодного ледяного воде». Здесь пропущены третий и пятый компоненты необходимой информации, ограниченно передается содержание первой и искажается содержание четвертой микротемы.

2. «Однажды родился пингвиненок. У него на голове было пушистый. Пингвиненок первый раз прыгнул в воду». В данном тексте отсутствуют вторая, третья и пятая микротемы, неполно и искаженно передается содержание первой.

В изложениях 30% детей наличествуют все микротемы, либо пропускается одна микротема, других нарушений цельности не зафиксировано. Например: «Один дядя спускался с горы и увидел маленького пингвиненка. Тот стоял на скале и все боялся бросаться вниз в море. Наконец он решился и подошел к краю скалы. Пингвиненок от страха закрыл глаза и бросился вниз. Это был смелый пингвиненок».

Анализ текстов изложений слабослышащих школьников позволил выявить целый ряд трудностей реализации поверхностных и глубинных связей. У 76 % слабослышащих учащихся нарушение внешних связей проявилось в большом количестве неоправданных повторов, пропусках союзов, отсутствии местоимений и местоименных наречий, инверсном порядке слов и предложений, неправильном употреблении видовременных форм глаголов. У этих детей отмечались не единичные трудности, а их комбинации.

Трудности реализации глубинных связей выразились у 76 % испытуемых с нарушенным слухом в пропусках основных и второстепенных

компонентов информации, затруднениях передачи целевых, причинно-следственных, временных и других типов отношений. Пример: 1) «Когда спускался и увидел. Был маленький пингвиненок.» В данном случае не реализованы локальные отношения, недостаточно точно переданы временные связи.

У 27 % школьников не было отмечено нарушений глубинных связей.

У школьников экспериментальной группы было выявлено резкое ограничение способности к «развертыванию» повествовательной программы каждой конкретной микротемы и текста в целом. Недостаточность процессов развертывания текста проявилась в неумении распространять содержание микротем (тематических предложений), пропусках самих микротем. Специфической особенностью большинства изложений учащихся являлось то, что стремление к созданию развернутых высказываний приводило к нарастанию языковых ошибок, множественным нарушениям связности, включению в текст описания выдуманных фактов.

У слабослышащих учащихся было выявлено, что в 75 % работ имеются выраженные комбинаторные нарушения структуры изложений, которые проявляются в одновременных пропусках и перестановках значимых структурных компонентов, таких, как вступление, заключение, вступление и заключение одновременно. В качестве примеров можно привести следующие изложения (или их фрагменты): 1) «Он вскарабкался на скалу. Он однажды упал, оглянулся вокруг было море...» 2) «Когда я спускался и увидел маленького пингвиненка. Голова его кругленькая, хвостик коротенький...» Данные фрагменты демонстрируют отсутствие вступления.

В 24 % работ слабослышащих учащихся структура текста не нарушена, в отдельных случаях отмечается пропуск вступления или заключения.

Для 90 % слабослышащих учащихся характерны многочисленные ошибки лексико-семантического и лексико-стилистического характера, множественное проявление морфологического и синтаксического

аграмматизма, искажения звуко-буквенного состава слов. Их особенности оформления изложений были следующего характера:

- фонетического: «пидвиненок» (пингвиненок), «дязело» (тяжело), «щенцы» (птенцы) и др.;
- искажения звуко-слоговой структуры слова: «прлиетл» (прилетела), «побался» (побоялся), «спукасля» (спускался), «купаста» (купаться);
- лексико-семантического характера: «пускался» вместо «прыгнул», «наголо» вместо «голый», «конец скалы» вместо «край скалы», «вертится по точке» вместо «закружился на месте»;
- словообразовательного характера: «три пушиненка» или «три пушистика» (три пушинки), «хвостичек» (хвостик), «насолнечных» (нагретых солнцем), «пингвинок» (пингвиненок);
- морфологического характера: «бросит в море» (бросился), «прыгнул е воде» (в воду), «я увидел пингвиненок» (пингвиненка);
- синтаксического характера: а) «маленький пушинки» (маленькие), «в холодной воду» (холодную); б) «Он как взрослые видел пингвины купаются» (Он видел, как купаются взрослые пингвины.); «Пингвиненок решил прыгнул через на воду» (Пингвиненок решил прыгнуть в воду.).

В работах 10% учащихся с нарушенным слухом (10 %) были выявлены отдельные ошибки структурного, лексического и грамматического порядка.

Особенности интерпретации текстовых сообщений

Анализ третьей серии эксперимента позволил выявить уровни сформированности интерпретативных возможностей у школьников с нарушением слуха.

Результаты анализа возможностей интерпретации содержательной информации представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Особенности интерпретации содержательной информации текста

Категории информативности	Наличие трудностей и степень их проявления	Слабослышащие подростки (%)
----------------------------------	---	------------------------------------

Фактуальная информация	выраженные трудности	60
	отдельные затруднения	40
	отсутствие трудностей	0
Концептуальная информация	выраженные трудности	74
	отдельные затруднения	25
	отсутствие трудностей	0
Подтекстовая информация	выраженные трудности	93
	отдельные затруднения	6
	отсутствие трудностей	0
Всего	выраженные трудности	76
	отдельные затруднения	24
	отсутствие трудностей	0

Как видно из таблицы 6 % детей экспериментальной группы были отмечены следующие особенности интерпретации фактуальной информации:

- выраженные затруднения в определении темы рассказа, характеристике отдельных микротем, что проявлялось в неточных высказываниях, приводящих к неоднозначной характеристике ситуации. На вопрос «О ком этот рассказ?» давались, например, такие ответы «Этот рассказ о пингвинах.», «Как пингвин был на скала», «Это рассказ о птиц», «Как пингвин купались»;

- неадекватные ответы, например, на вопрос «О чем этот рассказ?» дети давали такие ответы: «Пингвиненок купался в море.», «Пингвиненок была холодно», «Пингвин боялся»;

- в трудностях грамматического структурирования и лексико-семантического оформления предложений, что обуславливало нарушение смысла высказывания, например, на вопрос «Где долго стоял пингвиненок?» предлагались ответы типа «Пингвиненок был на трехэтажный дом.» («... на скале высотой в трехэтажный дом»), «Пингины были морю» («..стоял на скале пингвиненок, страшно ему было бросаться в море»);

- трудности описания внешности и черт характера персонажа: на вопрос «Какой был пингвиненок?» давались такие варианты ответов, как «Пингвиненок был боялся»; «Пингвиненок стал трусливый.»; «Пингвинов было много», «... стоял долго».

У остальных 40% учащихся были выявлены отдельные затруднения следующего характера:

- неточные ответы, обусловленные вербальными парафазиями семантического характера. На вопрос «Какой был пингвиненок?» давались ответы: «Он был ребенок»; на вопрос «Где долго стоял пингвиненок?» были получены ответы: «Он стоял наверху», « Пингвин стоял на камне». На вопрос «Как пингвиненок прыгнул в море?» были получены, например, такие ответы: «Он быстро прыгнул», «Он вскочил и прыгнул»;

- отдельные затруднения в определении темы рассказа, что выражалось: в неточных высказываниях, приводящих к неверной характеристике ситуации. На вопрос «О ком этот рассказ?» давались, например, такие ответы «Этот рассказ о маленьком пингвине», «О море и пингвинах»;

- трудности описания черт характера персонажа: на вопрос «Какой был пингвиненок?» давались такие ответы «Пингвиненок был маленький», «Пингвин был голый».

Особенности интерпретации концептуальной информации.

Учащиеся экспериментальной группы показали резкое ограничение в истолковании концептуальной информации - 74 %, что выразилось в:

- непонимании главной мысли текста или значительном затруднении в ее выражении (на вопрос о главной мысли давались следующие варианты ответов: «Пингвиненок упал в море и был счастливым.», «Когда пингвиненок прыгал в воду, он испугался.», « Пингвин стоял и боялась»);

- в выраженных трудностях установления причинно-следственных и целевых связей (на вопрос «Почему автор обратил внимание на этого

пингвиненка?» предлагались ответы «Пингвиненок стоял», «Пингвиненка сдувал ветер.», « Пигвиненок купался морю»;

- невозможности оценки значимости поступков (на вопрос «Почему автор назвал пингвиненка отважным?» дети отвечали «Пингвиненок купался в холодной воде.», «Пингвин стоял высоко», «Пингвиненок плавал в море»);

- резком ограничении возможности аргументации, неточности и неразвернутости ответов (на вопрос «Почему пингвиненок закрыл глаза?» были получены ответы типа «Был высоко.», «Далеко прыгать.»).

У остальных детей экспериментальной группы - 25 % - были выявлены отдельные затруднения следующего характера:

- замена главной мысли темой (на вопрос о главной мысли были получены ответы: «Как пингвин прыгнул в воду», «Как он плавал») или одной из микротем («Пингвиненок закрыл глаза и прыгнул в море»);

- неточность аргументации, связанная с недостаточной развернутостью ответов (на вопрос «Почему пингвиненок закрыл глаза?» были получены ответы типа «Он стоял и боялся прыгать», «Море было внизу»;

- затруднения в оценке значимости поступков (на вопрос «Почему автор назвал пингвиненка отважным?» дети отвечали «Пингвиненок прыгнул и купался в море», «Пингвин стоял на высокой скале»).

Особенности интерпретации подтекстовой информации.

У 93 % было выявлено резкое ограничение возможностей понимания подтекстовой информации, которое выразилось в:

- замене подтекстовой информации фактуальной (на вопрос «Чем пингвиненок отличался от других птенцов?» учащиеся отвечали «Пингвиненок отличался, что стоял один», «Он был на скале»);

- неадекватном толковании подтекста (на тот же вопрос «Чем пингвиненок отличался от других птенцов?» были получены ответы « Был другой, потому что у него три пушинки.», «Пингвин плавал в море»);

- ярко выраженных трудностях при нахождении вербальных единиц, передающих подтекст (на вопрос «Как вы поняли, что пингвиненок был

очень маленький?» предлагались ответы «Пингвиненок был маленький.», «Потому что он плохо плавал.», «Чем пингвиненок отличался от других птенцов?»- « Он был другой.», «Он был далекий.»).

Обобщение материалов исследования интерпретативных умений слабослышащих учащихся позволило установить, что для 76 % детей характерно резкое ограничение возможностей интерпретации всех видов текстовой информации и в особенности концептуальной и подтекстовой.

Выводы.

Таким образом, анализ результатов первой серии экспериментального исследования позволил установить следующее.

При обследовании восприятия и понимания лексических значений слов у 74% слабослышащих подростков отмечаются трудности дифференциации значений слов, близких по звучанию, вербальные парафазии семантического характера, замена данных слов лексическими единицами, обладающими не общей семантикой, а более широкой информативностью, замена слова перифразой, замена данного слова близким по смыслу.

Изучение понимания синтаксических конструкций словосочетаний показало, что большинство школьников (82 %) практически испытывают значительные затруднения в установлении связей между словами в словосочетании; наибольшие трудности отмечаются в реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления.

По результатам второй серии эксперимента, включающей анализ изложений слабослышащих учащихся, были установлены особенности понимания и воспроизведения текстов.

При анализе по параметру цельности письменных текстов-изложений 70% учащихся не справились с заданием и у них были выявлены такие особенности, как пропуски микротем, ограничение или искажение их содержания, введение лишних микротем, не соответствующих содержанию исходного текста.

Результаты анализа связности текстов изложений позволили выявить целый ряд трудностей реализации внешних и глубинных связей - у 76% учащихся с нарушенным слухом. Нарушение внешних связей в изложениях проявилось в большом количестве неоправданных повторов пусках союзов, отсутствии местоимений и местоименных наречий, инверсном порядке слов и предложений. Трудности реализации глубинных связей выразились в пропусках основных и второстепенных компонентов информации, нарушениях передачи целевых, причинно-следственных, временных отношений, в отдельных случаях полной их нереализованности.

В результате анализа письменных текстов с точки зрения их развернутости было выявлено резкое ограничение способности к развертыванию сообщений, которое проявилось у 82% слабослышащих подростков.

Анализ третьей серии эксперимента позволил выявить уровень сформированности интерпретативных возможностей у школьников с нарушением слуха. Рассмотрение ответов учащихся на вопросы, касающиеся раскрытия фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации дало возможность определить и представить в виде типологии следующие трудности интерпретации смыслового содержания текста, выявленные у 76% слабослышащих подростков: а) затруднения в определении темы рассказа, характеристике отдельных микротем, что обуславливает более или менее значительные ограничения в раскрытии фабулы, сюжетной линии текста, трудности в описании внешности и черт характера персонажа; б) резкое ограничение в истолковании концептуальной информации, непонимание главной мысли текста или значительные затруднения в ее выражении, трудности установления причинно-следственных и целевых связей, замена концептуальной информации фактуальной, невозможность оценки значимости поступков; недостаточная точность и развернутость ответов, ограниченные возможности аргументации; в) недоступность истолкования подтекста, ярко выраженные трудности в нахождении вербальных единиц,

передающих подтекст, замена подтекстовой информации фактуальной, неумение конкретизировать и обосновывать неявные смыслы, выраженные в тексте.

По результатам изучения понимания и воспроизведения содержания текста было выделено **две группы** слабослышащих подростков (рисунок 3).



Рисунок 3 – Группы детей по степени выраженности трудностей текстовой деятельности

1 группа (76 %) - подростки с выраженной степенью проявления трудностей текстовой деятельности. Для школьников данной группы характерны стойкие нарушения восприятия и понимания текстового материала, которые проявлялись в ограничении понимания лексических и грамматических значений вербального материала, (от 60 до 80 % ошибочных ответов), их стойкость и многообразие. При воспроизведении текстов в работах отмечались пропуски микротем, искажения информации, введение лишних микротем; отмечены нарушения внешних и глубинных связей; выявлены выраженные трудности создания развернутых высказываний, при этом две трети детей репродуцировали практически полностью неразвернутые тексты; имелись выраженные комбинаторные нарушения

структуры изложений, для языкового оформления работ данной группы характерны многочисленные ошибки лексико-семантического и лексико-стилистического характера и множественное проявление морфологического и синтаксического аграмматизма, искажения звуко-буквенного состава слов; отмечались затруднения в истолковании содержания текста: резкое сужение границ понимания фактуальной информации, затруднения при понимании темы, практически полная невозможность интерпретации концептуальной информации, замена концептуальной информации фактуальной; недоступность понимания подтекстовой информации.

2 группа (24 %) - подростки с легкой степенью проявления трудностей текстовой деятельности. Для школьников данной группы характерны менее выраженные и менее стойкие трудности понимания языкового материала: отмечалось от 20 до 30 % ошибочных ответов, при этом ошибки носили негрубый характер. При репродуцировании текста наличествуют все микротемы, либо пропускается одна, других нарушений цельности не зафиксировано; в работах зарегистрированы единичные ошибки в реализации внешних связей и отсутствие нарушений глубинных отношений; тричетыре микротемы из пяти представлены как развернутые; структура текста не нарушена, в отдельных случаях отмечается пропуск вступления; языковое оформление текстов характеризуется отдельными ошибками лексического и синтаксического порядка. При интерпертации содержания текста: недостаточная точность и развернутость ответов, замена подтекстовой информации фактуальной, неумение конкретизировать и обосновывать выражение неявных смыслов, передаваемых в тексте.

Обобщение материалов исследования результировалось в определении **факторов**, лежащих в основе трудностей восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими подростками.

- Важным фактором, определяющим проблемы восприятия и репродуцирования текстов школьниками, является потеря слуха.

- Следующим фактором, детерминирующим недостатки овладения текстовой информацией слабослышащими школьниками, является уровень развивающего потенциала речевой среды: 75 % детей воспитывались в условиях невысокого и низкого развивающего потенциала речевой среды, что проявлялось в резком ограничении понимания и воспроизведения вербального материала.; 25 % детей воспитывалось в условиях высокого развивающего потенциала речевой среды, что определило более успешные результаты деятельности этих учеников в процессе работы над изложением.

- Особое место среди факторов, обуславливающих проблемы усвоения текстовых сообщений детьми рассматриваемой категории занимает ограничение предметных представлений об окружающей действительности, их диффузность. Этот фактор в определенной мере соотносится с уровнем развивающего потенциала речевой среды. Вследствие воздействия данных факторов имеет место ограниченность знаний, жизненного и языкового опыта, что сказывается на сужении границ понимаемого в тексте, сокращении объема и искажении информации при воспроизведении текста.

- Незаработанность технологий обучения восприятию и воспроизведению текстов, адекватных психическому развитию слабослышащих детей является еще одним фактором и сказывается на недостаточной динамике развития самостоятельной письменной связной речи у школьников рассматриваемой категории.

2.3 Методические рекомендации по формированию навыков восприятия, понимания и воспроизведения текстов у слабослышащих подростков

Результаты проведенного исследования показывают, что существующие программы развития связной письменной речи у слабослышащих подростков не обеспечивают достаточного уровня

сформированности восприятия, понимания, воспроизведения и интерпретации языкового материала в полной мере.

В разработке основных направлений коррекционного обучения мы руководствовались следующими положениями.

1. Базовыми для нашего исследования являются достижения современной психологии, лингвистики и психолингвистики в области изучения текста, его свойств и единиц. Смысловая структура текста соотносится с системой внутренних связей, обусловленных характером отношений между предметами, существующими в реальности. Адекватное понимание первичного текста определяется возможностями восприятия, опытом декодирования, правильным употреблением языковых единиц и знанием реальных событийных ситуаций. Важным направлением в обучении созданию текстов изложений является «дотекстовая» работа, т.е. расширение предметных представлений и языкового опыта, связанных с содержанием потенциального текста.

2. Второе положение обусловлено анализом результатов экспериментального исследования и учетом особенностей восприятия, понимания, воспроизведения и интерпретации текстовых сообщений слабослышащими учащимися.

Особое значение имеет создание условий для рефлексии сведений, которыми подростки располагают по предложенной теме.

3. Следующее положение определили методические требования отбора текстового материала в соответствии с задачами обучения и особенностями развития детей данной категории. Отбор текстов должен производиться по следующим критериям:

- близость предмета изложения к опыту и интересам подростков;
- четкая структурированность содержания текстового материала и выраженные логические связи внутри текста;
- соответствие языковых средств, используемых в тексте и уровня развития языковой личности.

На основании исходных положений были разработаны следующие направления обучения подростков с недостатком слуха восприятию, пониманию, воспроизведению и интерпретации текстовой информации.

Обогащение предметных представлений, связанных с содержанием текста-изложения.

В рамках этого направления предполагается «дотекстовая» работа, связанная с содержанием потенциального текста. В зависимости от тематики текста могут быть использованы следующие виды работ:

- организация тематических экскурсий, просмотр видеоматериалов с сопровождением специально разработанных комментариев;
- демонстрация наглядных материалов и пособий с картинным, символическим и схематическим изображением субъектов и явлений, которые описываются в тексте;
- беседы с целью анализа и оценки значимости ситуации и определения личного отношения к событиям;
- моделирование реальных ситуаций, воссоздающих обстоятельства потенциального текста.

Расширение языкового опыта.

Включает как расширение словарного запаса, так и целенаправленную работу по формированию всех структурных компонентов значения слова. Работа по расширению языкового опыта включает в себя:

- упражнения, направленные на расширение, уточнение и активизацию лексических единиц, связанных с тематикой текста, так как значения слов в сознании слабослышащих детей малодифференцированы и недостаточно отграничены друг от друга. Это достигается путем включения различных лексических единиц в синтаксические формы словосочетаний и предложений, а их, в свою очередь, в ситуацию общения;
- включение слова в новый контекст путем наблюдения за предметами, показа предметов, описания словом, конструирования объекта, подбора синонимов, антонимов.

- использование словарно-стилистических упражнений (работа с многозначностью слова, пословицами и поговорками).

Формирование способностей анализа структуры исходного текста, способствующего адекватному представлению о его иерархической организации.

Структурный анализ текста предполагает использование знаково-символических /вербальных опор, а также бимодального предъявления текстов. При работе по данному направлению можно использовать следующие упражнения:

- подобрать символ /вербальную опору к каждой части текста, микротеме;
- придумать символ-указание на объект (субъект, время, место и т.д.);
- проанализировать текст, обозначить основные части структурно-содержательными/вербальными опорами.

Использование готовых или созданных самими учащимися изобразительных/вербальных содержательных и смысловых опор при подготовке к написанию текста изложения.

Применение комплекса знаково-символических опор способствует сегментированию речевого потока, улучшает точность и полноту понимания текста.

В процессе бимодального предъявления информации предлагаются следующие виды работ:

- составление плана изложения с применением комплекса опор;
- определение следования смысловых элементов в каждой части текста изложения;
- придумывание отдельных частей текста (зачина, основной части, концовки).

Обучение анализу и интерпретации содержательной информации текста-изложения (на основе использования бимодальных источников информации и знаково-символической деятельности).

Формирование умения анализировать и интерпретировать текстовую информацию предполагает обучения приемам анализа:

- цельности (определение количества и последовательности микротем);
- связности (редактирование предложенных и собственных текстов, определение целевых, причинно-следственных и других типов связи);
- развернутости (определение наличия необходимой и дополнительной информации);
- фактуальной информации (определение темы, описание внешности и черт характера героев);
- концептуальной информации (установление главной мысли, оценка поступков, определение своего отношения к описываемому в тексте);
- подтекстовой информации (толкование подтекста, определение лексики, передающей подтекст).

Описанные направления коррекционного обучения восприятию, пониманию, воспроизведению и интерпретации текстов представляются необходимыми для возможности овладения текстовой информацией подростками с нарушением слуха.

Выводы по 2 главе

На следующем этапе исследовательской работы нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление особенностей восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими детьми подросткового возраста, а также установление факторов, лежащих в основе имеющихся трудностей.

Для этого использовались такие методы: как анализ письменной и устной речевой продукции на основе применения психолингвистических методик и микросемантического анализа, а также беседа, самоотчеты по специально разработанным схемам.

Было сделано предположение о том, что исследование текстовой деятельности слабослышащих подростков с точки зрения восприятия, реализации текстовых категорий и истолкования содержательной информации позволит определить специфические особенности понимания, воспроизведения и интерпретации текста и установить факторы, детерминирующие трудности создания вторичного текстового сообщения у детей этой категории.

Экспериментальное исследование состояло из нескольких этапов.

На первом этапе проводилась организация экспериментальной базы исследования.

Задачи первого этапа:

1. Отобрать контингент испытуемых для данного эксперимента.
2. Изучить медицинскую и психолого-педагогическую документацию слабослышащих школьников пятых классов с целью установления степени нарушения слуха и уровня речевого развития.

На втором этапе был подобран текстовый материал в соответствии с требованиями программы школ, тексты ранжированы по сложности, то есть соответствовали уровню речевого и психического развития слабослышащих детей данного возраста.

Задача данного этапа - изучить особенности восприятия и понимания лексических и синтаксических единиц, взятых из текста и предъявляемых бимодально. Задания были направлены на выявление особенностей восприятия и понимания лексических значений слов, относящихся к различным категориям (имена существительные, имена прилагательные, глаголы), значений грамматических форм слов, синтаксических конструкций словосочетаний.

На третьем этапе исследовались возможности восприятия и интерпретации текстовой информации, были разработаны и реализованы 3 серии заданий.

Проведение эксперимента осуществлялось в 2020-2022 гг. на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс детский сад-школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области.

Экспериментальная группа состояла из 25 человек, учеников 5 классов в возрасте 12-13 лет.

Констатирующий эксперимент включал три серии заданий репродуктивного и продуктивного характера и проводился в несколько этапов.

Отбор текстов проводился по методике П.Б. Шошина, с использованием экспертного метода. Для этого были отобраны 21 стартовых текстов.

Экспертиза отобранных текстов была проведена учителями со стажем преподавания не менее 10 лет. Каждый из педагогов отбирал по 3 самых легких и 3 самых трудных из 21 текстов.

Всем текстам присваивались баллы трудности по возрастанию. Полярные тексты служили эталонами самого легкого и самого трудного текста. Самый легкий текст получил 3 очка; легкий- 4; 5 - скорее легкий, чем трудный; 6 - средней трудности; 7 - скорее трудный, чем легкий; 8 - трудный, а 9 - самый трудный.

На совместном заседании эксперты высказывали свое мнение по степени легкости и трудности текстов с учетом суммы баллов.

Анализ результатов первой серии экспериментального исследования позволил установить следующее.

При обследовании восприятия и понимания лексических значений слов у 74% слабослышащих подростков отмечаются трудности дифференциации значений слов, близких по звучанию, вербальные парафазии семантического характера, замена данных слов лексическими единицами, обладающими не общей семантикой, а более широкой информативностью, замена слова перифразой, замена данного слова близким по смыслу.

Изучение понимания синтаксических конструкций словосочетаний показало, что большинство школьников (82 %) практически испытывают значительные затруднения в установлении связей между словами в

словосочетании; наибольшие трудности отмечаются в реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления.

По результатам второй серии эксперимента, включающей анализ изложений слабослышащих учащихся, были установлены особенности понимания и воспроизведения текстов.

При анализе по параметру цельности письменных текстов-изложений 70% учащихся не справились с заданием и у них были выявлены такие особенности, как пропуски микротем, ограничение или искажение их содержания, введение лишних микротем, не соответствующих содержанию исходного текста.

Результаты анализа связности текстов изложений позволили выявить целый ряд трудностей реализации внешних и глубинных связей - у 76% учащихся с нарушенным слухом.

В результате анализа письменных текстов с точки зрения их развернутости было выявлено резкое ограничение способности к развертыванию сообщений, которое проявилось у 82% слабослышащих подростков.

Анализ третьей серии эксперимента позволил выявить уровень сформированности интерпретативных возможностей у школьников с нарушением слуха. Рассмотрение ответов учащихся на вопросы, касающиеся раскрытия фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации дало возможность определить и представить в виде типологии следующие трудности интерпретации смыслового содержания текста, выявленные у 76% слабослышащих подростков: а) затруднения в определении темы рассказа, характеристике отдельных микротем, что обуславливает более или менее значительные ограничения в раскрытии фабулы, сюжетной линии текста, трудности в описании внешности и черт характера персонажа; б) резкое ограничение в истолковании концептуальной информации, непонимание главной мысли текста или значительные затруднения в ее выражении, трудности установления причинно-следственных и целевых связей, замена

концептуальной информации фактуальной, невозможность оценки значимости поступков; недостаточная точность и развернутость ответов, ограниченные возможности аргументации; в) недоступность истолкования подтекста, ярко выраженные трудности в нахождении вербальных единиц, передающих подтекст, замена подтекстовой информации фактуальной, неумение конкретизировать и обосновывать неявные смыслы, выраженные в тексте.

По результатам изучения понимания и воспроизведения содержания текста было выделено две группы слабослышащих подростков.

1 группа (76 %) - подростки с выраженной степенью проявления трудностей текстовой деятельности. Для школьников данной группы характерны стойкие нарушения восприятия и понимания текстового материала, которые проявлялись в ограничении понимания лексических и грамматических значений вербального материала, (от 60 до 80 % ошибочных ответов), их стойкость и многообразие. При воспроизведении текстов в работах отмечались пропуски микротем, искажения информации, введение лишних микротем; отмечены нарушения внешних и глубинных связей; выявлены выраженные трудности создания развернутых высказываний, при этом две трети детей репродуцировали практически полностью неразвернутые тексты; имелись выраженные комбинаторные нарушения структуры изложений, для языкового оформления работ данной группы характерны многочисленные ошибки лексико-семантического и лексико-стилистического характера и множественное проявление морфологического и синтаксического аграмматизма, искажения звуко-буквенного состава слов; отмечались затруднения в истолковании содержания текста: резкое сужение границ понимания фактуальной информации, затруднения при понимании темы, практически полная невозможность интерпретации концептуальной информации, замена концептуальной информации фактуальной; недоступность понимания подтекстовой информации.

2 группа (24 %) - подростки с легкой степенью проявления трудностей текстовой деятельности. Для школьников данной группы характерны менее выраженные и менее стойкие трудности понимания языкового материала: отмечалось от 20 до 30 % ошибочных ответов, при этом ошибки носили негрубый характер. При репродуцировании текста наличествуют все микротемы, либо пропускается одна, других нарушений цельности не зафиксировано; в работах зарегистрированы единичные ошибки в реализации внешних связей и отсутствие нарушений глубинных отношений; тричетыре микротемы из пяти представлены как развернутые; структура текста не нарушена, в отдельных случаях отмечается пропуск вступления; языковое оформление текстов характеризуется отдельными ошибками лексического и синтаксического порядка. При интерпертации содержания текста: недостаточная точность и развернутость ответов, замена подтекстовой информации фактуальной, неумение конкретизировать и обосновывать выражение неявных смыслов, передаваемых в тексте.

Обобщение материалов исследования результировалось в определении факторов, лежащих в основе трудностей восприятия, понимания и воспроизведения текстов слабослышащими подростками.

- Важным фактором, определяющим проблемы восприятия и репродуцирования текстов школьниками, является потеря слуха.

- Следующим фактором, детерминирующим недостатки овладения текстовой информацией слабослышащими школьниками, является уровень развивающего потенциала речевой среды: 75 % детей воспитывались в условиях невысокого и низкого развивающего потенциала речевой среды, что проявлялось в резком ограничении понимания и воспроизведения вербального материала.; 25 % детей воспитывалось в условиях высокого развивающего потенциала речевой среды, что определило более успешные результаты деятельности этих учеников в процессе работы над изложением.

- Особое место среди факторов, обуславливающих проблемы усвоения текстовых сообщений детьми рассматриваемой категории занимает

ограничение предметных представлений об окружающей действительности, их диффузность. Этот фактор в определенной мере соотносится с уровнем развивающего потенциала речевой среды. Вследствие воздействия данных факторов имеет место ограниченность знаний, жизненного и языкового опыта, что сказывается на сужении границ понимаемого в тексте, сокращении объема и искажении информации при воспроизведении текста.

- Незавершенность технологий обучения восприятию и воспроизведению текстов, адекватных психическому развитию слабослышащих детей является еще одним фактором и сказывается на недостаточной динамике развития самостоятельной письменной связной речи у школьников рассматриваемой категории.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента мы разработали методические рекомендации по формированию навыков восприятия, понимания и воспроизведения текстов у слабослышащих подростков.

Мы предложили следующие направления работы по формированию навыков восприятия, понимания, и воспроизведения текстовой информации у слабослышащих подростков:

- обогащение предметных представлений, связанных с содержанием текста-изложения;
- расширение языкового опыта;
- формирование способностей анализа структуры исходного текста, способствующего адекватному представлению о его иерархической организации;
- обучение анализу и интерпретации содержательной информации текста-изложения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные достижения психологии, психолингвистики позволяют подойти к исследованию речи в соответствии со знанием о структуре речевой деятельности и особенностях порождения речевого высказывания. Хотя в настоящее время существует множество моделей порождения грамматически правильного речевого высказывания, у исследователей имеется единство взглядов на психологическую сущность речевого высказывания, которое рассматривается как речевое действие внутри целого акта деятельности, является мотивированным и целенаправленным, складывается из программирования, осуществления программы и сопоставления того и другого. Текст рассматривается в науке как самостоятельный объект исследования. Как единица общения он стоит в ряду коммуникативных единиц: слово, высказывание, текст.

С психологической точки зрения текст является многоуровневым, иерархически организованным целым, где все элементы находятся в определенной взаимосвязи. При этом текст рассматривается как речемыслительное образование, где язык, речь, мыслительные элементы взаимодействуют между собой, образуя единое целое.

Категориальными признаками текста являются цельность, связность, членимость, информативность, завершенность. Восприятие и понимание текста взаимообусловлены и взаимосвязаны. На понимание речевого сообщения влияют следующие факторы:

- а) умение анализировать структурно-смысловую организацию текста;
- б) владение языковыми средствами смысловых категорий;
- в) понимание подтекста и контекста.

Написание изложения является комплексным процессом, включающий в себя два этапа: полноценное понимание предложений текста правильное и полное связное письменное воспроизведение его. Воспроизведение лежит в основе изложений. Для того, чтобы воспроизвести текст, необходимо уметь в

процессе чтения производить смысловой анализ. По тому, что и как воспроизводится, можно судить о степени понимания прочитанного, об уровне развития мышления и речи. В процессе чтения текста происходит его осмысление, восприятие, запоминание, формирование представления.

При условии сознательного и успешного освоения знаний слабослышащими подростками, постепенного овладения словарным запасом и основными грамматическими закономерностями на уроках по языку и на других уроках изложение может быть проведено как неподготовленная письменная работа.

Теоретический анализ данных литературы по проблеме восприятия, понимания и интерпретации содержания текстов, разработанный набор методик диагностического обследования и использование специальных критериев анализа экспериментальных данных позволил выявить специфические трудности овладения текстовой информацией слабослышащими подростками.

Для восприятия текстов, их понимания и интерпретации слабослышащими подростками были характерны следующие особенности:

- трудности усвоения лексико-семантических и лексико-грамматических характеристик вербальных единиц, содержащихся в тексте;
- значительные затруднения в установлении связей между словами в словосочетании и реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления, перестановка и пропуск слов;
- трудности понимания и реализации всех категориальных признаков текста: цельности, связности; резкое ограничение способности к «развертыванию» повествовательной программы; нарастание ошибок по всем анализируемым параметрам при попытке создания более развернутого высказывания; многочисленные ошибки фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического характера;

- низкий уровень сформированности интерпретативных возможностей (от резкого ограничения до полной невозможности истолкования различных видов информации).

Обобщение экспериментальных данных по степени проявления особенностей текстовой деятельности позволило выделить две группы детей:

1 группа - учащиеся с выраженной степенью проявления трудностей текстовой деятельности; для детей этой группы характерны стойкие затруднения в восприятии и понимании текстового материала, выраженные трудности воспроизведения структурных и смысловых элементов текста; ограничение возможности истолкования фактуальной информации и недоступность интерпретации концептуальной и подтекстовой информации.

2 группа — учащиеся с легкой степенью проявления трудностей текстовой деятельности; для детей этой группы характерны отдельные нарушения понимания языкового материала; снижение репродуктивных возможностей; негрубые ошибки лексического и синтаксического порядка в языковом оформлении текста; доступность интерпретации фактуальной информации и недостаточная сформированность умений интерпретации концептуальной и подтекстовой информации.

Трудности понимания, воспроизведения и интерпретации содержания текста у слабослышащих учащихся обусловлены следующими факторами: 1) потеря слуха и степень ее выраженности; 2) особенности развивающего потенциала речевой среды; 3) ограничение представлений об окружающей действительности, их диффузность; 4) неразработанность технологий обучения адекватным условиям применения в школе для слабослышащих детей.

На основе результатов анализа материалов констатирующего эксперимента нами разработаны методические рекомендации по формированию навыков восприятия, понимания и воспроизведения текстов у слабослышащих подростков.

Становление основ мировоззрения, начинающееся в период подросткового возраста, тесно связано с интеллектуальным развитием. У нормально развивающегося 12-летнего учащегося с постепенно приобретаемой взрослой логикой мышления, одновременно происходит интеллектуализация таких психических функций, как восприятие и память, активно осваиваются мнемонические приемы. Отставание в развитии психических процессов создает проблемы в понимании содержания получаемого текста, в воспроизведении текстового материала. Если слышащие школьники в своем большинстве в процессе понимания практически трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят смысл прочитанного, то слабослышащие пятиклассники в силу вышеуказанных факторов не в состоянии отказаться от механического заучивания. Это связано с тем, что мнемонические приемы, слабо сформированные на ранних возрастных этапах, недостаточно активизированы и не автоматизируются, в результате чего не становятся стилем деятельности подростков.

Таким образом, была подтверждена гипотеза: особенности восприятия и понимания текстов слабослышащих школьников зависят от выявленных факторов, которые обуславливают трудности текстовой деятельности учащихся. Это позволяет определить направления коррекционного обучения, способствующее эффективной переработке поступающей информации, сформулированной словесно, с дальнейшим обеспечением последующего воспроизведения материала.

Данное исследование не исчерпывает всех аспектов поставленной проблемы. Дальнейшего изучения требуют вопросы понимания и воспроизведения текста в зависимости от его сложности и принадлежности к соответствующей композиционно-речевой форме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные вопросы современной генетики [Текст] : Сборник статей / Под ред. С. И. Алиханян. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1999. — 604 с.
2. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1998. — 486 с.
3. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика [Текст] : учеб. пособие для пед. интов / Л. В. Андреева, К. А. Волкова ; под ред. М. И. Никитиной — М. : Просвещение, 2005. — 384 с.
4. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] : (В норме и патологии) / В. И. Бельтюков; НИИ дефектологии АПН СССР. — М. : Педагогика, 2003. — 176 с.
5. Бельтюков, В. И. Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухонемых произношению [Текст] / В. И. Бельтюков. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1998. — 424 с.
6. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Т. Г. Богданова. — М. : Академия, 2012. — 222 с.
7. Боскис, Р. М. Педагогическая классификация школьников с недостатками слуха [Текст] / Р. М. Боскис // Дефектология. — 2017. — №1. — С. 10 - 19.
8. Головчиц, Л. А. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста [Текст] : программы для специальных дошкольных учреждений / Л. А. Головчиц [и др.]. — М. : Просвещение, 1997. — 156 с.
9. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2016. — 304 с.
10. Дьячков, А. И. Сурдопедагогика [Текст] : учеб. пособие /А. И. Дьячков — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1997. — 334 с.

11. Иванова, Е. А. Слышу, вижу, ощущаю - правильно говорю! Книга для логопеда [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Иванова. — М. : Сфера, 2015. — 176 с.
12. Карпова, Г. А. Основы сурдопедагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Г. А. Карпова. — Екатеринбург : Калинина Г. П., 2018. — 354 с.
13. Кожевникова, Е. В. Нет необучаемых детей! Книга о раннем вмешательстве [Текст] / Е. В. Кожевникова. — СПб. : Каро, 2017.— 352 с.
14. Козорез, Е. С. Лор заболевания [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. мед. учеб. заведений / Е. С. Козорез. — М. : Владос-Пресс, 2009. — 224 с.
15. Кондаков, И. М. Психологический словарь [Электронный ресурс] / И. М. Кондаков. — М. : Столичный Гуманитарный Институт, 2000. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
16. Королева, И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста [Текст] / И. В. Королева. — СПб. : КАРО, 2010. — 280 с.
17. Королева, И. В. Помощь детям с нарушением слуха [Текст] : руководство для родителей и специалистов / И. В. Королева. — Спб. : КАРО, 2019. — 304 с.
18. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации [Текст] / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2018. — 872 с.
19. Королева, И. В. Учусь слушать и говорить играя [Текст] : сборник игр для развития слухового восприятия и устной речи у детей с нарушением слуха и речи / И. В. Королёва. — изд. 2-е, испр. и доп. — СПб. : КАРО, 2020. — 88 с.
20. Королева, И. В. Дети с нарушениями слуха. [Текст] : книга для родителей и педагогов / И. В. Королева, П. А. Янн. — изд. 2—е, испр. — СПб. : КАРО, 2020. — 240 с.

21. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида [Текст] : пособие для учителя : в 2 ч. / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. — М. : Владос, 2021. — 134 с.

22. Кукушкин, В. С. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. С. Кукушкин [и др.]. — 2—е изд., испр. и доп. — М. : Изд—во НОУ ВПО "МПСУ", 2016. — 552 с.

23. Лихачев А. Г. Многотомное руководство по оториноларингологии [Текст] : в 4—х томах. / А. Г. Лихачев.— М. : Медгиз, 1960. Т. 2. Болезни уха. — 1960. — 692 с.

24. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 2—е изд., испр. — М. : Академия, 2011. — 464 с.

25. Михаленкова, И. А. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушением слуха [Текст] / И. А. Михаленкова, Н. В. Анисимова, Н. В. Мирошниченко, К. В. Дроздовская — СПб. : КАРО, 2017. — 216 с.

26. МКБ – 10 [Электронный ресурс]. URL : <http://mkb—10.com/> (Дата обращения : 27.12.20 г.)

27. Молодцова, И. А. Технологии диагностики, коррекции и профилактики нарушений слуха у детей разных возрастных групп [Текст] / И. А. Молодцова, С. Г. Ярикова, Л. П. Сливина. — Волгоград, 2021. —122 с.

28. Назарова, Л. П. Основные принципы построения программ по развитию слухового восприятия слабослышащих учащихся [Текст] / Л. П. Назарова // Совершенствование средств общения глухих и слабослышащих в условиях слухоречевой реабилитации: Материалы науч. — практ. конф. ЛВЦ ВОГ. — Л. : ЛВЦ ВОГ, 1978. — 302 с.

29. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [Текст] : Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л. П. Назарова. — М. : ВЛАДОС, 2016. — 288 с.

30. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся [Текст] / Л. П. Назарова. — СПб. : Ленингр. гос. обл. ун—т, 2001. — 124 с.

31. Нейман, Л. В. Основы методики слуховой работы в школах глухих и слабослышащих [Текст] : Пособие для студентов—заочников дефектол. фак. пед. ин—тов / Л. В. Нейман. —М. : Просвещение, 1998. — 94 с.

32. Нейман Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей [Текст] / Л. В. Нейман, М. : Изд—во АПН РСФСР, 1997. — 360 с.

33. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский ; Под ред. В. И. Селиверстова. —М. : ВЛАДОС, 2011. — 222 с.

34. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов /Л. П. Носкова, Л.А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2018. — 344 с.

35. Пашков, А. В. Частотно—специфическая оценка функции слуха по данным регистрации слухового ответа на постоянный модулированный тон [Текст] / А. В. Пашков // Российская оториноларингология. — 2020. — № 2. — С. 86—88.

36. Пелымская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя — дефектолога [Текст] / Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко. —М. : ВЛАДОС, 2019. — 226 с.

37. Пенин, Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях [Текст] / Г. Н. Пенин, Л. В. Кораблева. —Спб. : КАРО, 2020. — 496 с.

38. Рау, Ф. Ф. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся [Текст] / Ф. Ф. Рау, Л. В. Нейман, В. И. Бельтюков ; Ин—т дефектологии. —М. : Академия пед. наук РСФСР, 1961 — 188 с.

39. Речицкая, Е. Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы : пособие для учителя—дефектолога [Текст] / Е. Г. Речицкая. —М. : ВЛАДОС, 2016. — 156 с.
40. Речицкая, Е. Г. Сурдопедагогика [Текст] : учебник для вузов / Е. Г. Речицкая. —М. : ВЛАДОС, 2015. — 656 с.
41. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе [Текст] / Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова. —М. : ВЛАДОС, 2019. — 200 с.
42. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2009. – 714 с.
43. Соловьев, И. М. Восприятие окружающей действительности и его особенности у глухонемых. [Текст] / Под ред. И. М. Соловьева. // Развитие познавательной деятельности глухонемых детей : сб. — М. : Учпедгиз, 1957. — С. 235 – 244.
44. Соловьев, И. М. Психология глухих детей [Текст] / И. М. Соловьев; Под ред. И. М. Соловьева [и др.] ; Акад. пед. наук СССР. Науч. — исслед. ин—т дефектологии. —М. : Педагогика, 1971. — 448 с.
45. Староверова, М. С. Инклюзивное образование : Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М. С. Староверова [и др.]. — М. : ВЛАДОС, 2020. — 168 с.
46. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика [Текст] : учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко — 4—е изд., пер. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 510 с.
47. Таварткиладзе, Г. Л. Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст [Текст] : методическое пособие / Под ред. Г. Л. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко.—2—е изд. — М. : Экзамен, 2021.—96 с.
48. Трофимова, Н. М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Н. М. Трофимова [и др.]. —М. : Питер, 2019. — 304 с.

49. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно—развивающей работы при нарушении слуха [Текст] / С. Н. Феклистова, Л. В. Михайловская, Т. И. Обухова. — Минск: БГПУ, 2018. — 216 с.

50. Хмелевская, С. А. Психология и педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / С. А. Хмелевская. — М. : Логос, 2006. — 176 с.

51. Шипицына, Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе [Текст] / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2012. — 204 с.

52. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит [Текст] : пособие для учителя / Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. — 2—е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2011. — 206 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Тексты рассказов, использованные для проведения экспериментального исследования.

Текст №1: Купание медвежат.

1. Охотник шел берегом лесной реки и вдруг услышал громкий треск сучьев.
2. Он испугался и влез на дерево.
3. Из чащи вышли на берег большая бурая медведица и с ней два веселых медвежонка.
4. Медведица схватила одного медвежонка зубами за шею и давай окунать в речку.
5. Медвежонок визжал и барахтался, но мать не выпускала его, пока хорошенько не вымыла в воде.
6. Другой медвежонок испугался холодной ванны и пустился удирать в лес.
7. Мать догнала его и тоже выкупала в воде.
8. Медвежата остались очень довольны купанием.
9. Им было жарко в густых, мохнатых шубках.
10. Вода хорошо освежила их.
11. После купания медведи скрылись в лесу, а охотник слез с дерева и побежал домой.

Текст №2: Отважный пингвиненок.

1. Однажды я спускался к морю и увидел маленького пингвиненка.
2. У него еще только выросли три пушинки на голове и коротенький хвостик.
3. Он смотрел, как взрослые пингвины купаются.
4. Остальные птенцы стояли у нагретых солнцем камней.
5. Долго стоял на скале пингвиненок: страшно ему было бросаться в море.
6. Наконец он решился и подошел к краю скалы.
7. Маленький голый пингвиненок стоял на высоте трехэтажного дома.
8. Его сносил ветер.
9. От страха пингвиненок закрыл глаза и... бросился вниз.
10. Вынырнул, закружился на одном месте, быстро вскарабкался на камни и удивленно посмотрел на море.
11. Это был отважный пингвиненок.
12. Он первый раз искупался в холодной ледяной воде. (Г. Снегирев.)