

УДК 376.02

М. Г. Ивлева

СОСТОЯНИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Раскрыт подход к пониманию смыслового чтения как метапредметного умения, описан его операциональный состав, обоснована его значимость для получения образования обучающимися. Охарактеризованы особенности видов чтения, различающихся по характеру извлекаемой из текста информации и предполагаемому ее использованию: просмотровое, ознакомительное, изучающее. Представлены результаты исследования сформированности смыслового чтения у школьников с задержкой психического развития на основе анализа возможности осуществлять просмотровое, ознакомительное, изучающее чтение. Они оцениваются по итогам выполнения обучающимися заданий, связанных с различной степенью полноты и точности понимания текстовой информации. Описаны и проанализированы основные виды ошибок, характерных для испытуемых, указана их возможная причинная обусловленность.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, смысловое чтение, виды чтения, просмотровое чтение, ознакомительное чтение, изучающее чтение.

Федеральные государственные образовательные стандарты как для детей с нормальным развитием, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья устанавливают требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы или адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования. В стандартах определено, что метапредметные результаты связаны с освоением школьниками универсальных учебных действий (УУД). Важное место среди УУД занимают навыки смыслового чтения текстов, разнообразных по стилям и жанрам. В настоящее время понятие смыслового чтения рассматривается достаточно широко.

Так, Г. Н. Ломакина, А. С. Скоробогатова понимают под смысловым чтением «вид чтения, который направлен не только на понимание читающим смыслового содержания текста, но и на его осмысление, оценку и формирование личного мнения относительно прочитанного» [1, с. 3].

Н. В. Нижегородцева, Т. В. Волкова определяют смысловое чтение как «специфическую форму сознательной активности человека, направленную на понимание содержания и смысла читаемого» [2, с. 259]. В таких определениях акцент делается на глубокий анализ прочитанного, на осмысление не только поверхностного содержания, но и подтекстовой информации, которая прямо не выражена. Вместе с тем не учитывается, что понимание текста может быть различной точности и глубины в зависимости от многих факторов (установка или задание перед чтением, характер текста).

Несмотря на наличие различных точек зрения на содержание понятия смыслового чтения, считаем наиболее точным следующее определение: «Смысловое чтение – осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели» [3, с. 9]. Из данного определения понятно, что смысловое чтение – не отдельный вид или тип чтения, а определенная стратегия обработки информации, которая непосредственно связана с целью, заданной перед прочтением текста.

Виды чтения выделялись исследователями по различным основаниям: 1) по форме работы (чтение вслух и про себя); 2) по наличию подготовки (подготовленное и неподготов-

ленное чтение); 3) по месту (классное и домашнее чтение); 3) по владению скоростными приемами (скоростное и нескоростное чтение); 4) по наличию инструкции (учебное и самостоятельное); 5) по организации (хоровое и индивидуальное) [4, с. 282].

Говоря о смысловом чтении, исследователи выделяют виды чтения в зависимости от объема извлекаемой и понимаемой из текста информации: просмотровое, ознакомительное, изучающее [5, 6]. Данная классификация видов чтения впервые была предложена С. К. Фоломкиной [7] в рамках методики обучения иностранному языку, а в дальнейшем использовалась также и в методике обучения чтению на русском языке. В соответствии с данной классификацией просмотровое чтение предполагает выборочное извлечение информации, представленной преимущественно в виде дат, цифровых данных, названий, имен, а также получение общего представления о содержании прочитанного. Для этого необходимо обратить внимание на структуру текста, просмотреть отдельные предложения и абзацы. Ознакомительное чтение связано с пониманием основного содержания, при этом второстепенные фрагменты, детали могут быть пропущены читающим. Изучающее чтение направлено на извлечение полной и точной информации из прочитанного. на ее осмысление, запоминание; предполагается, что в таком случае читатель будет перечитывать, проговаривать отдельные части текста во внутренней речи [5, с. 122].

Необходимо уточнить, что в отдельных источниках [8, с. 45] просмотровое чтение отождествляется с выборочным. Однако мы придерживаемся точки зрения Т. Г. Рамзаевой, М. Р. Львова, которые характеризуют выборочное чтение не как вид, а как способ работы с текстом, заключающийся в чтении отдельной части или нескольких частей текста в соответствии с заданием или вопросом и использующийся на всех этапах работы над текстом [9, с. 139]. Такое понимание выборочного чтения позволяет обращаться к нему как к виду работы при осуществлении различных видов чтения.

С учетом специфики просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения, становится очевидным их метапредметный характер. Для грамотного осуществления текстовой деятельности при реализации данных видов чтения необходимы такие умения, как нахождение различных видов информации в тексте (фактуальная, концептуальная, подтекстовая) и ее разделение на основную и фоновую, критическое оценивание и осмысление, продуктивное использование полученной в процессе чтения информации. Они необходимы школьникам для решения учебных задач в рамках предметов как гуманитарного, так и естественнонаучного циклов. Смысловое чтение позволяет эффективно осуществлять обработку информации из текстов различных стилей (научного, научно-учебного, научно-популярного, художественного), так как базируется на целесообразной организации приемов, тактик чтения текста в соответствии с заданной целью. Продуктивное осуществление текстовой деятельности становится наиболее значимым в средней школе, когда значительная часть обучения разворачивается на основе самостоятельного чтения, требующей сформированности сложных речевых навыков.

Именно такая позиция относительно видов чтения была положена в основу нашего исследования, которое было посвящено изучению смыслового чтения у школьников 7-го класса с задержкой психического развития (ЗПР). В рамках данного исследования были определены особенности предпосылок для развития смыслового чтения (понимание предметного и смыслового плана невербальной информации), а также уровни сформированности трех видов чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего), которые позволили охарактеризовать состояние смыслового чтения, т. е. способность школьников оценить цель чтения и выбрать соответствующий ей вид чтения. Своеобразие понимания невербальной информации школьниками с ЗПР, особенности ее анализа, выступающие предпо-

ссылками осмысления текста, подробно охарактеризованы в других наших работах [10]. В данной статье остановимся на своеобразии использования различных видов чтения обучающимися с ЗПР.

Материалом для исследования послужили тексты различных типов, отобранные с учетом специфики изучаемых видов чтения и содержания программы внеклассного чтения для школьников 7-го класса с задержкой психического развития.

Для выявления особенностей осуществления просмотрового чтения испытуемым было предложено за установленный отрезок времени просмотреть основные моменты научно-популярного текста (И. И. Акимовский «Гепарды»), после чего воспроизвести требуемые фактуальные данные. Выбор вида текста был обусловлен спецификой исследуемого вида чтения, поэтому обучающимся был предложен текст, насыщенный конкретной информацией (цифры, названия).

По результатам исследования просмотрового чтения у обучающихся с ЗПР были выявлены следующие особенности: они не стремились быстро приступить к прочтению текста, к нахождению информации, заданной в инструкции (фактуальная информация), мотивация в целом к выполнению задания была значительно снижена. Выполнение задания свидетельствует, что большинство детей не смогли соотносить ограниченный отрезок времени и объем текста, читая его полностью. Стремление прочитать весь текст и запомнить по ходу чтения встречающиеся даты, названия привело к незавершенности просмотра рассказа, поэтому значительная часть обучающихся не смогли ответить на большую часть вопросов по тексту, в ряде случаев смешивали цифровые данные, заменяли названия стран, что указывает на нецеленаправленное запоминание.

Можно говорить о том, что просмотровое чтение оказалось непривычным для испытуемых, так как необходимо было выделять информацию, которая была определена в инструкции (а именно фактуальная), и пропускать всю остальную, не заостряя внимание на деталях. Более привычным для детей является сплошное чтение текста, после которого задаются вопросы по его содержанию. Однако, в соответствии с концепцией формирования универсальных учебных действий, предполагается, что школьник будет уметь использовать, анализировать информацию не только после чтения, но и до него, основываясь на смысловой догадке, и в процессе чтения, отбирая по ходу главное и второстепенное, основное и фоновое. Данная концепция основана на теории обучения в информационном обществе, согласно которой выпускник школы должен быть подготовлен к активному преобразованию информационных ресурсов и продуктивному их использованию, что позволит достигнуть успешности почти во всех видах деятельности [11].

Для выявления уровня сформированности ознакомительного чтения, предполагающего понимание основного содержания прочитанного, школьникам с ЗПР был предложен художественный текст (рассказ М. М. Пришвина «Высочка»). После его прочтения испытуемым необходимо было ответить на вопросы по содержанию и найти ключевые слова в тексте. Выбор данных заданий был связан с сущностью исследуемого вида чтения, которое предполагает осмысление главного, наиболее существенного содержания, при этом отдельные детали, подтекстовая информация могут остаться непонятыми. Вопросы, предложенные школьникам с ЗПР после прочтения текста, касались его основного содержания. Задание на нахождение ключевых слов было связано с исследованием способности обучающихся выбрать в прочитанном тексте слова, отражающие семантическое развертывание событий. Предполагается, что слова, выделенные испытуемыми в качестве ключевых, должны продемонстрировать ориентировку в основных семантических отношениях, переданных в тексте.

Итоги выполнения первого задания (ответы на вопросы) показали, что небольшая часть школьников с ЗПР допускала ошибки только в определении и передаче сложных семантических отношений, таких как причинно-следственные, целевые. При этом последовательность событий сюжета воспроизводилась детьми достаточно легко. Трудности в передаче сложных смысловых связей и отношений, которые непосредственно в тексте не объяснены, свидетельствуют о поверхностном восприятии сюжетной линии, о неумении раскрыть взаимосвязи и отношения между явлениями, персонажами. У значительной части обучающихся с ЗПР наблюдались более выраженные трудности понимания основного содержания прочитанного: кроме вышеуказанных ошибок они в ряде случаев неправильно передавали содержание текста, выраженное простыми семантическими отношениями. У данной группы детей отмечались неправильные ответы в виде расширения круга главных героев, искажения отдельных моментов, фрагментарного выделения существенных фрагментов текста.

Анализ выполнения обучающимися с ЗПР задания, связанного с нахождением текстообразующих слов, показал, что языковая задача по нахождению в тексте ключевых слов вызывает затруднения различного характера у значительной части детей. В качестве таких трудностей выступают включение в состав набора ключевых слов главных членов предложения, семантически недостаточно значимых слов и словосочетаний, служебных частей речи. В некоторых случаях обучающиеся с ЗПР называли крайне ограниченные наборы ключевых слов, что свидетельствует о трудности анализа языковых средств по степени их семантической значимости. Часто встречалась и обратная тенденция – значительное увеличение количества ключевых слов, которое может быть связано с недостаточно развитым умением смысловой компрессии текста.

По итогам ответов на вопросы и нахождения текстообразующих слов было определено, что у школьников с ЗПР наблюдаются трудности осмысления основного содержания прочитанного различной степени выраженности: от грубых ошибок понимания в виде неправильной передачи различных смысловых отношений, невозможности отбора ключевых слов до отдельных ошибок в виде неточного воспроизведения наиболее сложных смысловых связей, расширения или сужения набора ключевых слов.

Недостаточный уровень развития ознакомительного чтения у обучающихся с ЗПР связан с поверхностным восприятием читаемого текста, что может быть обусловлено непродуктивностью мыслительного процесса, недостаточно проявляемой читательской активностью. У данной категории детей были выявлены трудности раскрытия смысла произведения, сложности оценки поступков героев, важности событий. В большей степени их читательская деятельность заключается в восприятии сюжетной линии рассказа, в усвоении прямо выраженной в тексте информации.

Для определения уровня сформированности изучающего чтения школьникам с ЗПР был предложен художественный текст (рассказ Л. Н. Толстого «Прыжок»). Важным параметром для выбора данного текста стало наличие в нем подтекстовой информации, требующей оценки морально-нравственных качеств героев, их поступков. После прочтения текста испытуемым было предложено два задания: подробно пересказать текст и выразительно прочитать его.

В ходе исследования учитывалось, что данный вид чтения связан с тщательным изучением всей информации (основной и фоновой) в читаемом тексте и предполагает подробный анализ и запоминание информации с целью дальнейшего ее использования. В связи с этим исследование изучающего чтения проводилось без ограничения времени с установкой на выполнение последующих заданий, которая была дана непосредственно до чтения рассказа.

Выбор заданий, по которым необходимо было определить сформированность изучающего чтения, был обусловлен следующими причинами. Пересказ как модель прочитанного передает целостный образ воспринимаемого текста, который должен был сложиться в сознании читателя при смысловом восприятии текста. Характер использования выразительных средств при чтении вслух может свидетельствовать: об интерпретации смысловых связей и отношений, включенных в состав текста; об осознании логической структуры рассказа; о точности и полноте понимания.

Составленные детьми с ЗПР пересказы показали выраженные недостатки передачи смысла текста. Ошибки проявлялись в виде пропуска отдельных смысловых фрагментов или важных деталей, повторении некоторых моментов повествования, в неточной передаче системы связей и взаимоотношений между событиями или персонажами. При этом последовательность событий была передана ими верно. Подобный характер трудностей указывает на то, что у данной группы школьников не сложился целостный образ текста в процессе его восприятия. Поэтому испытуемые не смогли учесть всей системы отношений и связей при мысленном переструктурировании прочитанной информации и свободно оперировать ею в ходе речевого развертывания сообщения.

Другая часть детей с ЗПР показала более высокую продуктивность понимания. Обучающиеся воспринимали прочитанный текст как единое содержательное целое, части которого связаны смысловыми отношениями. Однако их пересказы отличались непоследовательностью, недостаточной полнотой изложения, ошибками языкового оформления.

Результаты выполнения задания выразительно прочитать текст позволяют констатировать наличие значительных трудностей у школьников с ЗПР, проявляющихся в разнообразных нарушениях использования совокупности выразительных средств чтения в соответствии со смыслом читаемого произведения.

Задача выразительно прочитать рассказ вызвала значительные затруднения у большинства обучающихся с ЗПР. Для них были характерны: чтение в одинаковом темпе, без его замедления к концу высказываний; неиспользование паузального членения для передачи смысловых отношений между выделенными семантическими единицами; ошибки в постановке логического ударения; неумение передать эмоциональные коннотации. Подобные нарушения значительно изменяли смысловую структуру читаемого. В ходе выразительного чтения текста испытуемыми он не приобретал семантическую законченность. Особенности использования выразительных средств при чтении текста данной группой обучающихся демонстрируют значительное сужение границ понимания, отрицательное влияние на семантику высказывания, трудности нахождения и осмысления подтекстовой информации.

Меньшая часть школьников с ЗПР выполнили задание на выразительное чтение более успешно. Они передавали логическую структуру читаемого с помощью выразительных средств, в результате чего текст приобретал смысловую завершенность в ходе чтения. Однако в ряде случаев для них были характерны следующие ошибки: более длительные паузы, перенос логического ударения, недостаточно интонированное чтение. Данная группа школьников использовала выразительные средства для чтения частично, что указывает на неточную интерпретацию смыслового содержания рассказа.

Недостаточная сформированность просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения у школьников с ЗПР демонстрирует трудности осуществления смыслового чтения, выражающиеся в неумении проанализировать цель чтения, выбрать соответствующий вид чтения, использовать необходимые приемы, стратегии работы с текстом. При осуществлении просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения перед школьником ставятся различные цели читательской деятельности, что предполагает сосредоточение

внимания на различных аспектах понимания прочитанного текста. Трудности ориентации на конкретную цель при чтении, характерные для обучающихся с ЗПР, а также необходимость ее преобразования в процессе читательской деятельности негативно влияют на полноту и точность понимания текстовой информации, соответствующей заданной коммуникативной установке.

Считаем, что перспективным и важным является проведение исследований, посвященных изучению сформированности смыслового чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья различных категорий для определения специфики имеющихся нарушений, а также выявление динамики совершенствования смыслового чтения на протяжении всего периода обучения в школе для разработки наиболее оптимальных, эффективных приемов и способов его формирования.

Список литературы

1. Ломакина Г. Н., Скоробогатова А. С. Способность к смысловому чтению как метапредметный результат обучения иностранному языку в средней школе // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. № 4. С. 83–87.
2. Нижегородцева Н. В., Волкова Т. В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. 20012. Т. II, № 2. С. 257–262.
3. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
4. Ладыженская Т. А., Михальская А. К. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / сост. А. А. Князьков. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта, 1998. 312 с.
5. Цейтлин С. Н., Погосян В. А., Еливанова М. А., Шапиро Е. И. Язык. Речь. Коммуникация: Междисциплинарный словарь. СПб.: КАРО, 2006. 128 с.
6. Ясинская С. Г. Виды и приемы чтения. Обучение приемам ознакомительного чтения // Русская словесность. 2007. № 2. С. 49–53.
7. Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 1974. 64 с.
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во «ИКАР», 2009. 448 с.
9. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пос-е. М.: Просвещение, 1979. 431 с.
10. Ивлева М. Г. Особенности предпосылок формирования коммуникативного чтения у учащихся с задержкой психического развития // Специальное образование: науч.-метод. журн. (Екатеринбург). 2012. № 2 (26). С. 58–66.
11. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 190 с.

Ивлева М. Г., кандидат педагогических наук, доцент.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Наб. реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия, 191186.

E-mail: m.g.ivleva@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 11.01.2016.

M. G. Ivleva

SEMANTIC READING AS A UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITY OF PUPILS WITH MENTAL RETARDATION

The article discloses the approach to understanding the meaning of reading as meta-subject skills, describes its operational structure, justifies its importance for education of pupils. Characterizes the types of reading that differ in the character of information extracted from the text and intended use: scanning, skimming, reading for detail comprehension. Presents the results of a study of formation of semantic reading of pupils with mental retardation by the analysis of possibilities to implement scanning, skimming, reading for

detail comprehension. They are evaluated on the basis of pupils' performance of the tasks, associated with varying degrees of completeness and accuracy of understanding textual information. Describes and analyzes the main types of errors, indicates their possible causation.

Key words: *universal educational activity, semantic reading, types of reading, scanning, skimming, reading for detail comprehension.*

References

1. Lomakina G. N., Skorobogatova A. S. Sposobnost' k smyslovomu chteniyu kak metapredmetnyy rezul'tat obucheniya inostrannomu yazyku v sredney shkole [The ability of semantic reading as a metasubject result of the foreign language training in a secondary school]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2013, no. 4, pp. 83–87 (in Russian).
2. Nizhegorodtseva N. V., Volkova T. V. Psikhologicheskiy analiz smyslovogo chteniya kak spetsificheskogo vida deyatel'nosti [Psychological analysis of the conceptual reading as a specific type of activity]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012, no. 2, vol. II, pp. 257–262 (in Russian).
3. Asmolv A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. *Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy* [The formation of universal educational activities in secondary school: from action to thought]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2011. 159 p. (in Russian).
4. Ladyzhenskaya T. A., Mikhal'skaya A. K. Pedagogicheskoye rechevedeniye: slovar'-spravochnik. 2-e izd., ispr. i dop. [Pedagogical study of speech: dictionary]. Comp. A. A. Knyazkov. Moscow, Flinta Publ., 1998. 312 p. (in Russian).
5. Tseytlin S. N., Pogosyan V. A., Elivanova M. A., Shapiro E. I. *Yazyk. Rech'. Kommunikatsiya: Mezhdistsiplinarnyy slovar'* [Language. Speech. Communication: interdisciplinary dictionary]. St. Petersburg, Karo Publ., 2006. 128 p. (in Russian).
6. Yasinskaya S. G. Vidy i priyomy chteniya. Obucheniye priyemam oznakomitel'nogo chteniya [Types and techniques of reading. Training the techniques of skimming reading]. *Russkaya slovesnost' – Russian Literature*, 2007, no. 2, pp. 49–53 (in Russian).
7. Folomkina S. K. *Metodika obucheniya chteniyu na angliyskom yazyke v sredney shkole: Avtoref. dis. d-ra ped. nauk* [Methods of teaching reading in English in middle school. Abstract of thesis doct. of ped. sci.]. Moscow, 1974. 64 p. (in Russian).
8. Azimov E. G., Shchyukin A. N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (in Russian).
9. Ramzayeva T. G., L'vov M. R. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh: uchebnoye posobiye* [Methods of teaching the Russian language in primary school: Training manual]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1979. 431 p. (in Russian).
10. Ivleva M. G. Osobennosti predposylok formirovaniya kommunikativnogo chteniya u uchashchikhsya s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Features for the formation of communicative reading of pupils with mental retardation]. *Spetsial'noye obrazovaniye: nauchno-metodicheskiy zhurnal – Special Education: Scientific-Methodical Journal*, 2012, no. 2 (26), pp. 58–66 (in Russian).
11. Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M. *Teoriya obucheniya v informatsionnom obshchestve* [The theory of teaching in the information society]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2011. 190 p. (in Russian).

Ivleva M. G.

Herzen State Pedagogical University of Russia.

Naberezhnaya reki Moyki, 48, St. Petersburg, Russia, 191186.

E-mail: m.g.ivleva@yandex.ru