

На правах рукописи

ОЗЕРОВА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СТРУКТУРНО-
СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА У УЧАЩИХСЯ
ШКОЛЫ V ВИДА**

Специальность 13.00.03 - коррекционная педагогика (логопедия)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2010

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» Департамента образования города Москвы

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор
Бабина Галина Васильевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Орлова Ольга Святославовна

кандидат педагогических наук, доцент
Строганова Вера Васильевна


Ведущая организация: ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет»

Защита диссертации состоится «7» декабря 2010 г. в _____ часов
на заседании Диссертационного совета Д 850.007.05 при ГОУ ВПО
«Московский городской педагогический университет» Департамента
образования города Москвы по адресу: 119261, Москва, ул. Панферова, д.8,
корп. 2

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО города Москвы
«Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226,
Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4

Автореферат разослан «3» ноября 2010 года

Ученый секретарь диссертационного совета,
доктор педагогических наук, доцент

 М.Н. Русецкая

2010А
25032

Актуальность исследования.

В условиях модернизации российского образования социальный заказ в области обучения учащихся среднего звена школы V вида предполагает, прежде всего, подготовку к самостоятельному усвоению знаний. Согласно данным литературы основные трудности обучения детей по ряду гуманитарных дисциплин связаны с низким уровнем сформированности умений структурно-семантического анализа текста. В связи с этим перед специальной школой встает задача формирования умений работы с текстом. В частности, в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года указанная проблема выделяется в качестве одной из главных, от решения которой во многом зависит качество всего учебного процесса. Перед педагогическими коллективами стоит серьезная задача – формирование у школьников умений извлекать информацию в соответствии с конкретными познавательными и коммуникативными целями.

Проблеме понимания и интерпретации содержательной информации текста школьниками с нарушениями речи посвящен ряд исследований (А. А. Алмазова, Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, О.А. Безрукова, В. К. Воробьева, С.Ю. Горбунова, О.Е. Грибова, Г.С. Гуменная, Е.Н. Росийская, М.Н. Русецкая, В.В. Строганова, Н.Г. Токарева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина и др.). Полученные научные данные базируются на различных исходных посылах и основаниях. В ряде исследований установлено качественное своеобразие образно-вербальных связей текстового сообщения, недостаточно дифференцированный анализ смысловых отношений внутри текстового целого, трудности оперирования текстовой информацией, недостаточное владение способами ее различения и структурирования (А.А. Алмазова, О.А. Безрукова, О.Е.Грибова). В работах Т.А. Алтуховой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Е.Н. Росийской показано, что трудности структурно-семантического анализа текста у школьников с нарушениями речи обусловлены спецификой их вербально-мнестической, познавательной деятельности. Становлению умений анализа содержательной стороны текста, по мнению этих авторов, препятствует полиморфный характер нарушения высших психических функций, несформированность компонентов функционального базиса чтения.

Обзор литературы по проблеме свидетельствует, что текстовые умения у школьников исследованы авторами по отдельным показателям: рассматривались трудности анализа текстового материала, изучались причины таких трудностей. Целостной картины исследования умений структурно-семантического анализа текста в специальной литературе не представлено. Малоизученной остается проблема выделения показателей структурно-семантического анализа текста, определения содержания методики изучения анализа текстового материала, выявления особенностей такого анализа у школьников с нарушениями речи, установление специфики функционирования когнитивных механизмов, лежащих в основе структурно-



семантического анализа текста.

Актуальность настоящего исследования определяется потребностью современной образовательной практики специальных школ, а также недостаточной разработанностью проблемы формирования умений структурно-семантического анализа текста.

Проблема исследования связана с необходимостью установления особенностей структурно-семантического анализа текста у школьников с нарушениями речи и коррекции выявленных нарушений.

В рамках данной проблемы определена тема исследования: «Формирование умений структурно-семантического анализа текста у учащихся школы V вида».

Цель исследования – разработка и научное обоснование направлений, включающих комплексы целевых упражнений по формированию умений анализа текстового материала у школьников с нарушениями речи.

Объект исследования – структурно-семантический анализ текста у учащихся.

Предмет исследования – процесс формирования умений структурно-семантического анализа текста у учащихся школы V вида.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что выделение и анализ ряда текстовых умений (актуализация ключевых текстообразующих единиц, объективация концептуального содержания и смысловое членение текста, свертывание текстовой информации, извлечение имплицитных смыслов, преобразование текстового целого) является основой разработки содержания диагностической методики обследования структурно-семантического анализа текста; реализация этой методики позволит:

- установить дифференциальные показатели сформированности умений анализа текстового материала у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием;

- выявить специфические особенности функционирования когнитивных механизмов, лежащих в основе структурно-семантического анализа текста, характерные для школьников исследуемых групп;

- определить базовые предпосылки для разработки направлений формирования умений структурно-семантического анализа текста;

- выявленные специфические особенности структурно-семантического анализа текста могут определить основные направления коррекционной работы.

Задачи исследования.

1. Проанализировать современные теоретические подходы к исследованию структурно-семантического анализа текста с целью определения содержания диагностической методики.

2. Разработать критериальный аппарат для оценки сформированности умений структурно-семантического анализа текста.

3. Определить содержание методики обследования структурно-

семантического анализа текста с учетом когнитивных механизмов, задействованных в реализации данного вида анализа.

4. Провести многоаспектное исследование структурно-семантического анализа текста у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием.

5. Научно обосновать и разработать основные направления и комплекс целевых упражнений, ориентированных на формирование умений структурно-семантического анализа текста у школьников с нарушениями речи.

6. Экспериментально доказать эффективность предлагаемых направлений коррекционной работы.

Методологическую основу исследования составляют: концепции, раскрывающие процессы взаимодействия мышления и речи (В. Вунд, Л.С. Выготский, А. Мартинес, А.А. Потебня, Л.В. Щерба и др.), психолингвистическая трактовка текста как сложной смыслоорганизованной структуры (Л.П. Добраев, И.А. Ш.И.Жинкин, И.А. Зимняя, В.Д. Тункель и др.), основные положения отечественной и зарубежной психолингвистики, когнитивной лингвистики, раскрывающие механизмы смыслового анализа текста (А.А. Брудный, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, G. Lakoff, L. Talmy, др.), научные представления о структуре, проявлениях и системном подходе при коррекции речевых нарушений (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и др.).

В соответствии с темой исследования для решения теоретико-методологических и практических задач был осуществлен выбор следующих методов: теоретический (анализ психологической, лингвистической, логопедической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования); экспериментальный (проведение сравнительного констатирующего, обучающего и контрольного эксперимента); биографические (изучение психолого-педагогической документации); методы качественной и количественной обработки данных; метод статистической обработки.

Научная новизна исследования:

- научно обоснована и разработана диагностическая методика структурно-семантического анализа текста у школьников, позволяющая выявить уровень сформированности/несформированности умений анализа текстового материала; в рамках методики определены дифференцированные показатели умений структурно-семантического анализа текста; предложена балльная оценка качества выполнения экспериментальных заданий;

- дана характеристика умений структурно-семантического анализа текста у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием: школьники с нормальным речевым развитием в целом овладели умениями анализа текстовой информации; школьники с нарушениями речи испытывают выраженные трудности такого анализа.

- выявлены особенности функционирования когнитивных механизмов

концептуализации, компрессии, эквивалентных замен, трансформации, инференции, метафоризации, лежащих в основе структурно-семантического анализа текста, у школьников с нарушениями речи;

- научно обоснованы направления формирования умений структурно-семантического анализа текста: актуализация и идентификация языковых текстообразующих средств; смысловое членение текста; концептуализация текстовой информации; редуцирование содержательной информации текста; усмотрение скрытых смыслов; преобразование текстового материала.

Теоретическая значимость:

- разработан критериальный аппарат для оценки уровня сформированности умений структурно-семантического анализа текста, ориентированный на дифференцированную оценку качественных и количественных данных;

- теоретически обоснована необходимость выделения текстовых умений, обеспечивающих структурно-семантический анализ текста;

- выявлена зависимость уровня сформированности умений структурно-семантического анализа текста (по всем показателям) от состояния соответствующих когнитивных механизмов (концептуализация, компрессия, эквивалентные замены, трансформация, инференция, метафоризация), что позволяет выделить 3 уровня владения умениями структурно-семантического анализа текста;

- определены исходные теоретические положения для создания комплекса целевых упражнений, направленных на формирование умений структурно-семантического анализа текста школьников с нарушениями речи.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана комплексная методика и фактический материал обследования, позволяющие определить дифференцированные показатели структурно-семантического анализа текста у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием. Предложены методические разработки по формированию умений структурно-семантического анализа текстового целого у школьников. Материалы исследования могут быть использованы в работе учителей-логопедов специальных и общеобразовательных школ, в лекционных курсах для студентов педагогических ВУЗов, в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, при разработке методических пособий и рекомендаций.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются исходными методологическими положениями; анализом проблемы исследования в психолого-педагогическом, психолингвистическом, лингвистическом аспектах; проведением констатирующего и обучающего экспериментов, сочетанием количественного и качественного анализа обработки экспериментального материала.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальное исследование проводилось в 2005-2010 гг. на базе школы-интерната №60 и

школы №573 для детей с тяжелыми нарушениями речи V вида г. Москвы, ГОУ ЦО № 1948 «Лингвист-М», ГОУ СОШ №1974 г. Москвы. В констатирующем эксперименте приняли участие 62 учащихся 7 классов с нарушениями речи и 58 учащихся 6 классов с нормальным речевым развитием.

В контрольном эксперименте – 50 школьников с нарушениями речи.

Организация исследования. Исследование проходило с 2005 по 2010 годы и осуществлялось в три этапа:

Первый этап (2005-2006) – определение проблемы исследования, ее теоретическое осмысление: анализ литературы по лингвистике, психолингвистике, педагогике, логопедии; формирование понятийного аппарата исследования: определение гипотезы, задач, методов исследования.

Второй этап (2006-2008) – разработка содержания экспериментального исследования, направленного на изучение возможностей структурно-семантического анализа текста, проведение констатирующего эксперимента, обобщение, уточнение и систематизация полученных данных.

Третий этап (2008 - 2010) - разработка содержания экспериментального обучения, проведение контрольного эксперимента, анализ результатов обучающего и контрольного экспериментов.

Апробация результатов исследования осуществлялась на заседании кафедры логопедии МГПУ (2009 г.), материалы исследования докладывались на ежегодных научно-практических конференциях молодых ученых МПГУ (2006, 2007, 2008, 2009 гг.), международной научно-практической конференции «Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды» (2008 г.), IV международной конференции Российской ассоциации дислексии (2009 г.). Содержание работы отражено в 12 публикациях.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Реализация комплексной диагностической методики исследования показателей сформированности/несформированности текстовых умений, позволяет установить у школьников различные уровни владения такими умениями и является базовой предпосылкой создания основных направлений коррекционной работы.

2. У школьников с нарушениями речи в отличие от школьников с нормальным речевым развитием умения структурно-семантического анализа текста оказываются несформированными, что проявляется в следующих характеристиках: ограничение возможности выделения языковых единиц - носителей доминантного смысла, трудности установления концепта текста, отсутствие четкого разграничения текстовых фрагментов, снижение возможностей свертывания текстовой информации, затруднения в определении скрытых смыслов, специфика преобразования текстовой информации.

3. Трудности структурно-семантического анализа текста, свойственные школьникам с нарушениями речи, обусловлены недостаточным

функционированием целого ряда когнитивных механизмов и выявляются посредством оценки конкретизированных показателей сформированности/несформированности соответствующих умений.

4. В качестве содержательно-методической основы целенаправленного формирования умений структурно-семантического анализа текста выступают специально разработанные направления коррекционного обучения (актуализация и идентификация языковых текстообразующих средств; смысловое членение текста; концептуализация текстовой информации; редуцирование содержательной информации текста; выявление скрытых смыслов; преобразование текстового материала). Реализация предлагаемых направлений обеспечивает необходимое качество умений работы с текстом.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, списка литературы. Список литературы содержит 171 источник, в том числе 4 работы зарубежных авторов.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определены его цель, объект, предмет; выдвинута гипотеза, сформулированы задачи; раскрыта теоретическая и практическая значимость работы, ее новизна; представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе исследования «Теоретические предпосылки исследования проблемы структурно-семантического анализа текста школьников» были обобщены и систематизированы основные подходы к проблеме анализа текста отечественных и зарубежных лингвистов и психолингвистов (Т.М. Дридзе, Л.П. Доблаев, Н.И. Жинкина, А.А. Залевская, З. И. Клычникова, А. Р. Лурия, Л.В. Сахарный, G. Lakoff, L. Talmy и др.).

Структурно-семантический анализ предполагает изучение текста и его компонентов в единстве структуры и семантики. В рамках этого подхода текстовое целое рассматривается как сложная смысловая структура. Элементы этой структуры обозначают определенное содержание и реализуются в языковых единицах.

Содержательная сторона текста представляет собой особым образом организованную трехуровневую структуру, соответствующую трем видам анализа: поверхностному, концептуальному и глубинному. Анализ содержания текста на каждом из этих уровней предполагает нахождение «смысловых опор» (Н.И. Жинкин), «смысловых вех» (А.И. Соколов), «смысловых опорных пунктов» (А.А.Смирнов, З. И. Клычникова) и установление системы внутритекстовых связей. С этой деятельностью связан механизм извлечения доминантного смысла текстового целого.

Согласно психолингвистическим данным анализ структуры содержания текста опосредуется рядом текстовых умений. Под текстовыми умениями исследователи (Д.М. Лубовис, Т.А. Ладьженская, М.С. Соловейчик и др.) понимают определенные действия, направленные на анализ содержательной информации текста. К числу текстовых умений, направленных на анализ содержательной информации текста, ученые относят

умения: концептуального анализа текстового целого (Ю. Д. Апресян, Л. Г. Бабенко, Н.С. Болотнова, В.А. Пищальникова и др.), членения текста (Л.В. Сахарный), сжатия текстовой информации (Б. А. Абрамов, О. И. Москальская, Л. Н. Мурзин, Л.В. Сахарный), извлечения имплицитной информации (И.М. Кобозева, Д.С. Кондрашова, А.В. Прохоров, Е.А. Селиванова), преобразования текста (О.Д. Кузьменко-Наумова).

Данные современных психолингвистических исследований позволяют говорить о том, что анализ текста обеспечивается функционированием широкого спектра когнитивных механизмов. Н.И. Жипкин исследовал линейный механизм кодирования и декодирования, грамматический механизм, механизм сочетания лексических значений, формирования смысловых рядов, взаимодействия значения и смысла, отбора слов. В трудах этого автора рассматривается механизм упреждения, механизм контекста, парадигматического связывания единиц, механизм номинации, предикации, синтаксирования, извлечения лексических единиц из лексикона и др. Н.Д. Арутюнова анализирует проблему изучения взаимодействия механизмов жизни и механизмов языка. В область научных интересов автора попадают механизмы получения производных смыслов, механизм выведения общей оценки, а также механизм выбора. В работах О.М. Бессоновой рассматривается действие механизма метафорообразования в обиходном языке.

В нашем исследовании мы исходили из позиций психолингвистического, когнитивного подходов (В.Б. Апухтин, В.П. Белянин, Н.И. Жипкин, А.А. Залевская), согласно которым структурно-семантический анализ текста обеспечивается механизмами компрессии, концептуализации, инференции, эквивалентных замен, трансформации, метафоризации.

Учащиеся средней школы с нарушениями речи имеют выраженную специфику структурно-семантического анализа текста. Обобщение литературных данных позволило выявить широкий диапазон трудностей: специфика выбора актуального первичного смысла, расширение границ смысловых категорий, актуализация периферических значений, нарушение правильности понимания контекста и др.

Во второй главе «Особенности структурно-семантического анализа текста у школьников с нарушениями речи» рассмотрены вопросы организации эксперимента, дана характеристика контингента испытуемых, представлено содержание методики констатирующего исследования и экспериментальный материал, описываются результаты экспериментального изучения возможностей овладения структурно-семантическим анализом текста школьниками с недоразвитием речи и нормальным речевым развитием.

Исследование носило сопоставительный характер и проводилось на базе школы-интерната №60 и школы №573 для детей с тяжелыми нарушениями речи V вида г.Москвы, ГОУ ЦО № 1948 «Лингвист-М», ГОУ

СОШ №1974 г.Москвы. В эксперименте принимали участие учащиеся 7 классов школы V вида (62 человека) и 6 классов общеобразовательной школы (58 человек). Содержание экспериментальной методики обследования составили пять комплексов заданий.

Первый комплекс был направлен на оценку возможностей выделения текстообразующих языковых средств: задание №1 ориентировано на исследование умений выделять текстообразующие слова и словосочетания с прямым лексическим значением; задание №2 - на оценку возможностей распознавания текстообразующих средств с переносным значением.

Второй комплекс был ориентирован на исследование возможностей вычленения описательных контекстов: задания №3, 4 направлены на оценку возможностей выделения описательных контекстов с четко выраженной границей; задание №5 - на исследование умения выделять описательные контексты с размытой границей; задания №6, 7 - на оценку умения вычленять описательные контексты из интегративного единства текста.

Третий комплекс заданий предполагал соотнесение (в ситуации выбора) стимульного утверждения с содержанием текста (на основе учета его композиционно-речевой формы) и последующую актуализацию элементов концептуального пространства.

Четвертый комплекс был направлен на исследование умения выявлять скрытые смыслы текстового целого.

Пятый комплекс был связан с исследованием возможностей преобразования текстового материала.

Рассмотрение данных констатирующего эксперимента осуществлялось с учетом распределения реакций школьников по трем типам. При этом были выделены актуально значимый, потенциально значимый и дефицитарный типы. Каждому типу реакций соответствовало определенное количество баллов. Балльная оценка осуществлялась в зависимости от степени реализованности качественных показателей выполнения заданий.

По результатам анализа данных каждого комплекса заданий были выделены 3 группы школьников.

Таблица 1. Сформированность умений структурно-семантического анализа текста у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Группы школьников	I группа					II группа					III группа				
	1 ком. зад.	2 ком. зад.	3 ком. зад.	4 ком. зад.	5 ком. зад.	1 ком. зад.	2 ком. зад.	3 ком. зад.	4 ком. зад.	5 ком. зад.	1 ком. зад.	2 ком. зад.	3 ком. зад.	4 ком. зад.	5 ком. зад.
Школьники нормальным речевым развитием	40%	41%	46%	45%	48%	48%	48%	45%	41%	38%	12%	11%	9%	14%	14%
Школьники нарушенным речевым развитием	21%	11%	18%	8%	-	34%	37%	29%	31%	39%	48%	52%	53%	61%	61%

Качественные показатели первого комплекса заданий: полнота выделения текстообразующих языковых единиц; наличие приписанных элементов; характер выделенных языковых единиц, их структурная оформленность.

Выполнение заданий этого комплекса оценивалось следующим образом: реакции с суммой баллов 1570 – 1177 (100-75% выполнения) были отнесены к I, актуально значимому типу, с суммой баллов 1176 - 785 (75-50%) – ко II, потенциально значимому типу, с суммой менее 785 (менее 50%) – к III, дефицитарному типу.

Для I группы учащихся было характерно: широкий спектр выделения языковых единиц, лежащих в основе создания текстов описательного характера, ориентация на элементы текста, несущие основную информацию, идентификация языковых единиц с максимальным значением семантического веса (текстовых элементов-носителей концептуального смысла); четкая структурная оформленность текстообразующих вторичных наименований.

Эти учащиеся идентифицировали частотные и малочастотные прилагательные, лежащие в основе создания текстов описательного характера: *худенький, изящный, невзрачный, несимпатичный, тонкий, широкий, длинный* и др. Ими выделялись концептуально значимые образные средства языка: *любопытная Варвара; тигр воды, ниже травы; сама себе на уме; мухи не обидит; телевизоры-глаза; кусочек солнца* и др.

Анализ работ школьников II группы выявил: сужение спектра выделенных текстообразующих языковых единиц; актуализацию второстепенных текстовых элементов (наряду с основными); выделение языковых единиц с максимальным и средним семантическим весом; специфику структурного оформления текстообразующих вторичных наименований: уменьшение числа компонентов образного средства, непропорциональное расширение его границ.

Эти школьники выделяли только высокочастотные и частотные прилагательные, являющиеся первичными наименованиями: *худенький, симпатичный, тонкий, широкий, длинный* и др.

Ими актуализировались частотные образные средства: *носик кнопкой, хвостик кистью, любопытная Варвара* и др. Отмечено непропорциональное расширение границ текстообразующих вторичных наименований. Например, из предложения «В огороде у колодца Я нашла кусочек солнца» выделялось «*у колодца я нашла кусочек солнца*». Ошибки, отнесенные к партитивному представлению вторичных наименований, встречались эпизодически. Так, при анализе предложения «Он смешной, пушистый, Крошка золотистый» выделялась только часть образного выражения «*золотистый*».

Для школьников III группы было характерно: значительное ограничение объема текстообразующих языковых единиц; актуализация второстепенных текстовых элементов (вместо основных); выбор языковых единиц с низким и нулевым значением семантического веса

(информативных с точки зрения семантики текста); трудности структурного оформления текстообразующих вторичных наименований: полное искажение их смысловой структуры.

Эти школьники испытывали значительные трудности при выделении языковых средств, являющихся основой создания текстов описательного характера. Отмечалось значительное ограничение актуализации имен прилагательных. Анализ концептуально значимых вторичных наименований этим школьникам недоступен. Наряду с пропуском текстообразующих вторичных наименований отмечалось полное искажение их смысловой структуры. Например, при анализе предложения «В огороде у колодца Я нашла кусочек солнца» выделены языковые средства «*В огороде*», «*солнца*».

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о состоянии таких когнитивных механизмов как концептуализация, компрессия, метафоризация: школьники I группы овладели указанными механизмами; для II группы школьников характерна недостаточная их сформированность; у III группы школьников указанные механизмы были несформированы.

Для второго комплекса заданий были установлены следующие показатели: структурная оформленность описательного контекста; возможность/невозможность выделения верхней и/или нижней границы данного контекста.

Балльная характеристика выполнения заданий этого комплекса: реакции с суммарной оценкой 54 – 41 балла (100-75% выполнения) – I, актуально значимый тип, 40 – 27 баллов (75-50%) – II, потенциально значимый тип, менее 27 баллов (менее 50%) – III, дефицитарный тип.

Анализ работ школьников I группы установил: доступность структурного оформления описательных контекстов; возможность установления их верхней и нижней границ. Так, при анализе текста №39 «Полевой скакун – маленький жук зеленоватого цвета. У него три пары ног и четыре крыла: два тоненьких прозрачных и два жестких. Присмотритесь к его телу. Оно состоит из трех частей: головка, грудка и брюшко» в качестве описательного фрагмента дети выделили «*маленький жук зеленоватого цвета; у него три пары ног и четыре крыла: два тоненьких прозрачных и два жестких; оно (тело) состоит из трех частей: головка, грудка и брюшко*».

Для школьников II группы было характерно: партитивное представление описательного контекста, сужение или расширение его границ; трудности установления верхней размытой границы описательного контекста. Например, при анализе текста №39 в качестве описательного контекста выделялись следующие языковые единицы «*маленький жук зеленоватого цвета; у него три пары ног и четыре крыла*».

Рассмотрение работ школьников III группы выявило: полное отсутствие умения структурировать описательные контексты; смещение границ указанной композиционно-речевой формы; отсутствие способности устанавливать их верхние и/или нижние границы. Так, при анализе текста №39 школьники выделили «*жук, у него, присмотритесь, из трех частей*».

Полученные данные позволили выявить специфику функционирования механизма концептуализации. Для школьников, отнесенных к I группе, был свойственен высокий уровень сформированности указанного механизма, для II группы школьников характерен недостаточный уровень его сформированности, у школьников, отнесенных к III группе, механизм концептуализации был несформирован.

Анализ данных третьего комплекса заданий осуществлялся на основе следующих параметров: характер выбранного стимула (возможность актуализации концептуальной информации); особенности выделения смысловых элементов концепта: полнота, наличие привнесенных элементов, семантический вес языковых единиц.

Балльная характеристика выполнения заданий третьего комплекса: реакции с суммарной оценкой 314 - 235 баллов (100-75% выполнения) – I, актуально значимый тип, с оценкой 234 - 157 баллов (75-50%) – II, потенциально значимый тип, с оценкой менее 157 баллов (менее 50%) – III, дефицитарный тип.

Анализ работ школьников I группы установил: доступность выбора концепта с наиболее емким содержанием: способность устанавливать композиционно-речевую форму «описание»; идентификацию достаточных и необходимых концептуально значимых языковых единиц с максимальным и средним значением семантического веса. Так, при анализе текста №42 «Знают дети, что беляк Совершеннейший добряк. Любит заяц быстрый бег, Цветом он – как зимний снег. У него короткий хвост Чуткий нос и малый рост, А на выпуклой макушке Вверх торчат прямые ушки» эти школьники правильно установили концепт «описание зайца» и выделили следующие его смысловые элементы: *совершеннейший, добряк, любит быстрый бег, цветом он – как зимний снег, у него короткий хвост, чуткий нос и малый рост, на выпуклой макушке вверх торчат прямые ушки.*

Для II группы школьников было характерно: ограничение возможности определения содержания базового концепта: трудности установления композиционно-речевой формы «описание»; сужение спектра выделенных концептуально значимых языковых единиц; неоправданное расширение элементов концептуального пространства: выделение языковых единиц со средним и низким значением семантического веса. Так, при анализе текста № 42 правильно определялась композиционно-речевую форму «описание». На этапе актуализации смысловых элементов концепта выявлено декомпрессированное представление концептуально значимых языковых единиц (представление целого абзаца или целого предложения в качестве смыслового элемента концепта). Выделялись следующие текстовые элементы: *знают дети, что беляк совершеннейший добряк.*

Анализ работ школьников III группы установил: трудности определения содержания базового концепта: неумение устанавливать композиционно-речевую форму «описание»; невозможность определения смысловых элементов концепта: крайне ограниченное выделение языковых единиц.

имеющих максимальное значение семантического веса; преимущественная актуализация языковых единиц с низким и нулевым значением семантического веса. Так, при анализе текста №42 выбирался концепт с содержанием «Приключения зайцев». На этапе актуализации смысловых элементов концепта описания выделялись разрозненные единицы текста: *знают дети, без, он, вверх*.

По результатам анализа данных этого комплекса заданий была установлена специфика функционирования таких когнитивных механизмов как концептуализация и компрессия: у школьников, отнесенных к I группе, был выявлен достаточно высокий уровень их функционирования, для II группы школьников характерна недостаточная их сформированность, у школьников, отнесенных к III группе, указанные механизмы были несформированы.

Качественными показателями выполнения четвертого комплекса заданий являлись: характер выбранного инферентного вывода; особенности актуализации языковых единиц - репрезентантов инферентного вывода: полнота их выделения, наличие привнесенных элементов, семантический вес языковых единиц.

Балльная характеристика четвертого комплекса заданий: 226 - 169 баллов (100-75% выполнения) – I, актуально значимый тип, 168 - 113 баллов (75-50%) – II, потенциально значимый тип, менее 113 баллов (менее 50%) – III, дефицитарный тип.

Изучение работ детей I группы установило: доступность выбора наиболее емкого по содержанию вывода; возможность актуализации элементов текстовой информации, подтверждающих этот выбор: выделение полного спектра языковых единиц с максимальным значением семантического веса.

Так, при анализе текста №46 «Белка щелкает орешки На дубу без всякой спешки. Чистит дюжину за час – Будет на зиму запас» школьники актуализировали инферентный вывод «*Белки - запасливые животные*» и подтвердили этот выбор выделением смысловых элементов: *щелкает орешки, чистит дюжину за час, будет на зиму запас*.

Для II группы школьников был характерен выбор малоинформативных или недостаточно информативных вариантов инферентных выводов: ориентация на один из компонентов содержания, игнорирование остальных; ограничение спектра выделения концептуально значимых языковых единиц, актуализация второстепенных элементов на этапе подтверждения выбора; выделение языковых единиц со средним и низким значением семантического веса.

Так, при анализе текста №46 актуализировался инферентный вывод «*Все белки грызуны*». Анализ полученных данных позволил выявить недифференцированный отбор информации: представление целого абзаца или целого предложения вместо слова. В качестве репрезентантов инферентного вывода эти дети выделили: *белка щелкает орешки; на дубу;*

чистит дюжину за час; будет на зиму запас.

Анализ работ школьников III группы установил немотивированное расширение содержания инферентного вывода: включение в образ содержания текста субъективных знаний, искажающих содержание этого вывода; трудности установления смысловых элементов - репрезентантов вывода: актуализация языковых единиц с низким и нулевым значением семантического веса, пропуски значимых элементов концептуального пространства.

Так, при анализе текста №46 актуализировался инферентный вывод «Белки похожи на лис». В качестве смысловых элементов инферентного вывода они выделили: «щелкает», «на дубу», «за час», «на зиму».

Дифференцированные показатели анализа экспериментального материала позволили установить специфику функционирования таких механизмов как концептуализация, компрессия, инференция: у школьников I группы был выявлен достаточно высокий уровень функционирования указанных механизмов, для II группы школьников характерна недостаточная их сформированность, у III группы школьников указанные механизмы были несформированы.

Для пятого комплекса заданий установлены следующие показатели: характер содержательной стороны трансформаций; типы и виды трансформаций; возможности реализации сочетанных видов трансформаций.

Балльная характеристика пятого комплекса заданий: 138 - 104 балла (100-75% выполнения) – I, актуально значимый тип, 103 - 69 баллов (75-50%) – II, потенциально значимый тип, менее 69 баллов (менее 50%) – III, дефицитарный тип.

По результатам анализа этого комплекса заданий нами выделены 3 категории школьников.

Изучение работ школьников I группы позволило установить: семантическую тождественность заменяемых текстовых элементов; широкий спектр типов и видов трансформаций; доступность реализации комбинаторных видов трансформаций. Например, школьники осуществили следующее преобразование описательного текстового фрагмента №47 «Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку, которая лежала на толстом суку. Хвост у нее короткий, уши с кисточками, шкура в пятнышках. Опасное животное так и готово кинуться на добычу». – «Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку. У опасного животного короткий хвост, пятнистая шкура, а на ушах кисточки».

Для II группы детей была характерна семантическая приблизительность замен; специфика реконструкции фразы: пропуск доминантных элементов концептуального пространства, нарушение порядка следования частей предложения, наличие эмболофразий, избыточное именование, нарушение порядка слов, наличие крайне общих характеристик; сужение спектра используемых типов и видов трансформаций; затруднения

в реализации сочетанных видов трансформаций. Примером преобразования описательного контекста №47 может являться следующий фрагмент *«Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку на толстом суку, она была огромная»*.

Анализ работ школьников III группы установил безэквивалентность замен; трудности объединения и реконструкции фразы: неполнота развертывания пропозиции, неполнота конструкции, наличие персевераций (на уровне части фразы, целой фразы); использование ограниченного количества типов и видов трансформаций; невозможность реализации комбинаторных типов трансформаций. Например, *«Подходя к лесной тропинке, мы увидели с кисточками огромную кошку, хвост в пятнышках и шкура»*.

В результате анализа ученических работ была установлена специфика функционирования таких когнитивных механизмов как концептуализация, компрессия, эквивалентных замен, трансформация: школьники I группы в целом овладели указанными механизмами, для II группы школьников характерна недостаточная их сформированность, у III группы школьников механизмы концептуализации, компрессии, эквивалентных замен и трансформации были несформированы.

Обобщение результатов экспериментального этапа позволило установить различные уровни владения умениями структурно-семантического анализа текста (балльная оценка представляет собой сумму баллов, начисленных за выполнение всех заданий констатирующего эксперимента): I уровень – (2164 – 1623 балла; 100-75%) – 44 % школьников с нормальным речевым развитием. II уровень (1622 – 1082 балла; 75-50%) – 56% школьников с нормальным речевым развитием, 39% школьников с нарушениями речи. III уровень (менее 1082 баллов; менее 50%) – 61% школьников с нарушениями речи.

Для школьников с I уровнем владения умениями структурно-семантического анализа текста было характерно:

- доступность объективации концептуального содержания текста: выявлены возможности идентификации смысловых элементов концепта; четкая структурная оформленность текстообразующих образных средств; умение устанавливать композиционно-речевую форму «описание», доступность выбора концепта с наиболее емким содержанием; полное совпадение концептуальных рамок содержания текста и базового концепта; возможность смыслового членения текста;

- способность к свертыванию текстовой информации: умение редуцировать содержание текста (на уровне микро и макроконтекста), возможность идентифицировать текстообразующие языковые единицы;

- умение извлекать имплицитные смыслы: широкий спектр выделения смысловых элементов инферентного вывода; выбор инферентного вывода с наиболее емким содержанием; полное совпадение концептуального содержания текста и инферентного вывода; умение выявлять семантические

приращении описательных контекстов; доступность установления полифункциональных отношений в сложных смысловых структурах; умение разграничивать доминантные и второстепенные смыслы; ориентация на концептуальную информацию при выборе инферентного вывода;

- доступность преобразования описательных контекстов: широкий спектр использования типов и видов трансформаций; семантическая тождественность заменяемых текстовых единиц; доступность реализации комбинаторных видов трансформаций.

У школьников со II уровнем владения умениями структурно-семантического анализа текста выявлены следующие особенности:

- специфика объективации концептуального содержания текста: ограничение возможности выделения смысловых элементов концепта; затруднения структурного оформления концептуально значимых вторичных наименований; затруднения в установлении композиционно-речевой формы «описание»; частичная реализация содержания концепта; частичное совпадение концептуальных рамок содержания текстового фрагмента и базового концепта; недостаточная сформированность умений смыслового членения текста с преобладанием партитивного представления описательного контекста;

- снижение возможностей свертывания текстовой информации: специфика редуцирования текстового материала (на уровне микро и макроконтекста), недостаточная сформированность умений актуализации и идентификации текстообразующих языковых единиц;

- затруднения в извлечении имплицитных смыслов: сужение спектра выделения смысловых элементов инферентного смысла; трудности выбора инферентного вывода с наиболее емким содержанием; частичное совпадение концептуального содержания текстового фрагмента и инферентного вывода; снижение возможностей выявления семантических приращений описательных контекстов; частичная реализация полифункциональных отношений в сложных смысловых структурах (на уровне микро и макроконтекста); отсутствие четкого разграничения доминантных и второстепенных смыслов;

- трудности преобразования текстовой информации: сужение спектра используемых типов и видов трансформаций; односторонний характер преобразований структурно-композиционных компонентов (относительно контекста); затруднения в реализации комбинаторных типов трансформаций; специфика реконструкции текстовых фрагментов.

У школьников с III уровнем владения умениями структурно-семантического анализа текста было установлено:

- трудности объективации концептуального содержания текста: полное отсутствие возможности выделения языковых единиц - носителей концептуального смысла; трудности структурного оформления текстообразующих вторичных наименований: полное искажение их смысловой структуры; отсутствие умения устанавливать композиционно-

речевую форму «описание»; трудности актуализации концепта с наиболее емким содержанием (неопределенность, наличие случайного выбора); несовпадение концептуальных рамок содержания текстового фрагмента и базового концепта; полная несформированность умений смыслового членения текста;

- отсутствие возможностей свертывания текстовой информации: трудности редуцирования текстового материала (на уровне микро и макроконтекста), несформированность умений актуализации и идентификации текстообразующих языковых единиц;

- неумение извлекать имплицитные смыслы текстового целого: низкий показатель объема текстообразующих языковых единиц; полное отсутствие возможности выбора инферентного вывода с наиболее емким содержанием (его неопределенность, случайность); несовпадение концептуального содержания текстового фрагмента и инферентного вывода; неумение выделять семантические приращения описательных контекстов; трудности установления полифункциональных отношений в сложных смысловых структурах (на уровне микро и макроконтекста); полное отсутствие разграничения доминантных и второстепенных смыслов, ориентация на фоновую информацию при выборе инферентного вывода;

- трудности преобразования текстовой информации: незначительное количество используемых типов и видов трансформаций; безэквивалентность преобразований структурно-композиционных компонентов (относительно контекста); отсутствие умения реализовывать комбинаторные типы трансформаций; трудности реконструкции текстовых фрагментов.

Проведение сравнительного анализа ответов школьников с нарушениями речи и школьников с нормальным речевым развитием выявило различия в уровне сформированности умений структурно-семантического анализа текста. С этой целью применялись критерии Стьюдента и Вилкоксона. Статистически значимыми считались отличия при $t_{мп} > t_{кр}$, где $t_{кр} = 1.97$ для $P < 0,05$ и $t_{мп} > t_{кр}$, где $t_{кр} = 2.61$ для $P < 0,01$. Установленные в ходе вычисления показатели $t_{мп}$ для каждого комплекса заданий показаны в таблице. Приведенные значения представлены в области значимости (с вероятностью допустимой ошибки 0,01), что является достаточным для научно-убедительных выводов: средние значения баллов в группе учащихся с нормальным речевым развитием значительно выше, чем у школьников с нарушениями речи.

В третьей главе «Основные направления коррекционного обучения структурно-семантическому анализу текста школьников с нарушениями речи» дана характеристика содержания направлений экспериментальной работы, раскрывается последовательность реализации этого содержания, анализируется результативность применения.

Направления формирования умений структурно-семантического анализа текста носили полифункциональный взаимодополняющий характер:

анализа текста носили полифункциональный взаимодополняющий характер: 1. Актуализация и идентификация языковых текстообразующих средств. 2. Смысловое членение текста. 3. Концептуализация текстовой информации. 4. Редуцирование содержательной информации текста. 5. Усмотрение скрытых смыслов. 6. Пресобразование текстового материала.

Реализация содержания коррекционного обучения осуществлялась поэтапно, основываясь на деятельностном подходе, принципах системности, коррекции и компенсации.

Целенаправленное формирование умений структурно-семагического анализа текста предполагает использование специальных средств обучения – упражнений. В рамках каждого направления разработаны комплексы упражнений. К базовым положениям, определяющим содержание направлений работы, мы отнесли следующие: 1. Процесс формирования умений структурно-семагического анализа текста рассматривается как информационно-познавательный процесс, связанный с приобретением, накоплением, хранением и применением знаний. 2. В ходе анализа текста актуализируется имеющаяся у читателя когнитивная база, которая является когнитивным представлением в памяти событий, действий, лиц, ситуаций, о которых говорится в тексте, т.е. читающий обращается к знаниям, представленным в его памяти. 3. Целенаправленное обучение техникам (процедурам) анализа содержания текста (реконструирование воспринимаемого материала, усмотрение и построение смыслов, категоризация усмотренных смыслов и др.) создают ориентировочную основу для переноса отработанных умений на новое содержание. Обучающий и контрольный эксперименты проводились в 2008-2010 учебном году. Коррекционным обучением было охвачено 32 школьника с нарушениями речи школы-интерната №60. Контрольную группу составили 28 учащихся школы №573 V вида г. Москвы. Содержательную основу контрольного эксперимента составили задания, аналогичные тем, которые были предложены в констатирующем эксперименте. Коррекционное обучение осуществлялось на индивидуальных занятиях 2 раза в неделю, а также на уроках литературного чтения, русского языка, развития речи в соответствии с прохождением программного материала. У большинства школьников, прошедших обучение по опытной программе, отмечена положительная динамика. После опытного обучения получены следующие результаты: по первому комплексу заданий: 9 % школьников, отнесенных ранее ко II группе, продемонстрировали результаты выполнения заданий, которые позволили отнести их к I группе; 15 % школьников III группы отнесены ко II. По второму комплексу заданий: 24 % учащихся, вошедших ранее во II группу, отнесены к I группе; 11 % школьников III группы включены во II группу. По третьему комплексу заданий: 11 % школьников II

группы, после обучения были отнесены к I группе; 11 % школьников III группы вошли II группу. По четвертому комплексу заданий: 13 % школьников II группы были отнесены к I; 12 % школьников III группы после опытного обучения перешли во II. По пятому комплексу заданий: 8 % школьников, отнесенных ранее ко II группе, отнесены к I группе; 20 % школьников III группы вошли во II группу.

Обобщенное представление данных контрольного эксперимента показывало, что у 77% учащихся с нарушениями речи, прошедших опытное обучение, значительно улучшились показатели выполнения всех экспериментальных заданий. У 23% школьников с нарушениями речи, отнесенных ранее к III группе, отмечена незначительная динамика формирования умений структурно-семантического анализа текста. При выполнении заданий контрольного эксперимента школьники продемонстрировали примерно такие же результаты, что и в констатирующем эксперименте.

В контрольной группе установлена минимальная динамика в развитии умений структурно-семантического анализа текста.

Таблица 2. Сравнительные показатели результатов обучения структурно-семантическому анализу текста школьниками.

Группы школьников	I группа					II группа					III группа				
	1 ком. зал.	2 ком. зал.	3 ком. зал.	4 ком. зал.	5 ком. зал.	1 ком. зал.	2 ком. зал.	3 ком. зал.	4 ком. зал.	5 ком. зал.	1 ком. зал.	2 ком. зал.	3 ком. зал.	4 ком. зал.	5 ком. зал.
Школьники с нарушениями речи (до нач. обуч.)	22%	10%	19%	9%	-	34%	37%	28%	31%	37,5%	44%	53%	53%	60%	62,5%
Школьники с нарушениями речи (после обуч.)	25%	19%	22%	13%	3%	37,5%	34%	31%	34%	47%	37,5%	47%	47%	53%	50%
Контрольная группа школьников	21%	31%	18%	7%	4%	32%	50%	32%	32%	39%	47%	39%	50%	61%	57%

Сравнительный анализ данных в начале и в конце экспериментального обучения с достаточной степенью достоверности позволил сделать вывод об эффективности предлагаемых нами направлений работы и комплексов упражнений по формированию умений структурно-семантического анализа текста. Полученные результаты свидетельствуют о значительных качественных и количественных различиях выполнения заданий школьниками контрольной и экспериментальной групп, что позволяет сделать вывод о положительной динамике формирования умений структурно-семантического анализа текста у учащихся, прошедших опытное обучение.

Статистическая обработка количественных данных с использованием критериев Вилкоксона и Стьюдента подтвердила эффективность экспериментального обучения.

констатировать, что гипотеза работы подтвердилась, цель достигнута, поставленные исследовательские задачи реализованы. Сформулированы основные выводы по работе.

Выводы.

1. Анализ научной литературы в области логопедии, лингвистики, психолингвистики позволил определить совокупность текстовых умений: актуализация текстообразующих языковых единиц, смысловое членение текста, свертывание текстовой информации, объективация концептуального содержания текстового фрагмента, извлечение имплицитных смыслов, преобразование текстовой информации.

2. В разработанном критериальном аппарате оценки умений структурно-семантического анализа текста в качестве критериев использовалась совокупность качественных и количественных показателей сформированности/несформированности текстовых умений: семантический вес ключевого слова, структурные особенности выделенных языковых единиц, структурное оформление описательного контекста, характер инферентного вывода, типы и виды трансформаций; возможности реализации сочетанных типов трансформаций.

3. Диагностическая методика обследования структурно-семантического анализа текста, разработанная на основе когнитивного подхода, представлена следующими направлениями: овладение текстообразующей функцией слова, смысловое членение текстового материала, концептуальный анализ текстового целого, получение инферентной информации, трансформационная переработка текстового целого; применение данной методики позволило выделить 3 уровня владения текстовыми умениями:

-I уровень характеризуется следующими показателями: доступность объективации концептуального содержания текста, способность к свертыванию текстовой информации, умение извлекать имплицитные смыслы и преобразовывать описательный контекст;

-II уровень – неполнота концептуального анализа текста, снижение возможности свертывания текстового целого, затруднения в извлечении имплицитных смыслов и преобразовании описательного контекста;

-III уровень – ограничение возможности концептуального анализа текста и свертывания текстовой информации, неумение извлекать имплицитные смыслы, практически полное отсутствие умения преобразовывать текстовую информацию.

4. Анализ результатов исследования позволил установить, что школьники с нормальным речевым развитием в целом овладели умениями структурно-семантического анализа текста. Им доступна актуализация ключевых текстообразующих единиц, объективация концептуального содержания текстового фрагмента, извлечение содержательной текстовой информации, актуализация имплицитных смыслов, преобразование текстовой информации.

Школьники с нормальным речевым развитием представляют собой

неоднородную группу: к I уровню владения умениями анализа текста относится 44 %, ко II - 56% школьников с нормальным речевым развитием.

5. Результаты исследования свидетельствовали, что у учащихся с нарушениями речи показатели сформированности умений структурно-семантического анализа текста не соответствует нормативным характеристикам. У них отмечалось:

- ограничение возможности выделения языковых единиц - носителей концептуального смысла, специфика их структурного оформления;
- трудности объективизации концептуального содержания текста: снижение возможности актуализации концепта с наиболее емким содержанием; несовпадение концептуальных рамок содержания текстового фрагмента и базового концепта; недостаточная сформированность умений смыслового членения текста с преобладанием партитивного представления описательного контекста, смещение его границ;
- снижение возможностей свертывания текстовой информации: специфика редуцирования текстового материала, несформированность умений актуализации и идентификации текстообразующих языковых единиц;
- затруднения в извлечении имплицитных смыслов: сужение спектра выделения языковых единиц - носителей инферентного смысла; трудности выбора инферентного вывода с наиболее емким содержанием; несовпадение концептуального содержания текстового фрагмента и инферентного вывода; снижение возможностей выявления семантических приращений описательных контекстов; трудности установления полифункциональных отношений в сложных смысловых структурах; отсутствие четкого разграничения доминантных и второстепенных смыслов, ориентация на фоновую информацию при выборе инферентного вывода;
- трудности преобразования текстовой информации: сужение спектра используемых типов и видов трансформаций; безэквивалентность преобразований структурно-композиционных компонентов (относительно контекста); затруднения в реализации комбинаторных типов трансформаций; специфика реконструкции текстовых фрагментов (неполнота развертывания концептуального содержания, наличие персевераций, контаминаций); ограничение возможностей привнесения концептуально значимых оценочных элементов.

По результатам исследования к I уровню владения умениями анализа текста не отнесено ни одного школьника с нарушениями речи, ко II - 39%; к III - 61% школьников.

6. Недостаточная сформированность текстовых умений структурно-семантического анализа обусловлена спецификой функционирования когнитивных механизмов концептуализации, метафоризации, инференции, компрессии, эквивалентных замен и трансформации. Дифференцированные показатели оценки выполнения экспериментальных заданий позволили установить, что для школьников с I уровнем владения умениями структурно-семантического анализа текста характерна высокая степень

сформированности указанных механизмов, для школьников со II уровнем - недостаточная их сформированность, у школьников с III уровнем указанные механизмы несформированы.

7. Реализация содержания коррекционного обучения по предложенным нами шести направлениям, (актуализация и идентификация языковых текстообразующих средств; смысловое членение текста; концептуализация текстовой информации; редуцирование содержательной информации текста; усмотрение скрытых смыслов; преобразование текстового материала), ориентированным на формирование когнитивных механизмов, значимых для осуществления структурно-семантического анализа текста, позволила повысить результативность образовательного процесса.

Основное содержание диссертации отражено:

- в ведущих научных журналах, рекомендованных ВАК:

1. Озерова, Н.С. Исследование возможностей структурно-смыслового анализа текста у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием / Озерова Н.С. // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2009. – №7. – С. 271–277. 0,5 п.л.

2. Озерова, Н.С. Исследование возможностей трансформационной переработки текстового материала у детей с нарушениями речи / Н.С. Озерова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Спб., 2009. – № 113 – С. 165–169. 0,3 п.л.

3. Озерова, Н.С. Особенности концептуального анализа текста у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием / Н.С. Озерова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. – Киров, 2009. – №3 (3). – С. 140–143. 0,2 п.л.

- в научных статьях:

4. Озерова, Н.С. Возможности извлечения выводной информации текста школьниками с нарушениями речи // Равные возможности – новые перспективы: Материалы городской межвузовской научно-практической конференции (30 ноября 2009 г.) – М. МГПУ, 2009. – С. 293–297. 0, 25 п.л.

5. Бабина, Г.В., Озерова, Н.С. Исследование возможностей концептуального анализа текста у детей с нарушениями речи // Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и чтения: материалы IV конф. Рос. ассоциации дислексии (Москва, 26–27 мая 2009) / Ред.кол. Г.В. Чиркина, М.И. Русецкая, Е.Н. Российская. – Новосибирск, 2009. – №7. – С. 271–277. – доля участия автора 0,1 п.л. (50%).

6. Бабина, Г.В., Озерова, Н.С. Обследование возможностей овладения текстообразующей функцией слова школьниками // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сб. научных статей. – Орел, изд-во ОГУ, 2009. – С. 230–233. – доля участия автора 0,1 п.л. (50%).

7. Бабина, Г.В., Озерова, Н.С. Механизм инференции: возможности реализации у школьников с недоразвитием речи // Актуальные вопросы коррекционной педагогики. Специальной психологии и детской психиатрии:

материалы междунар. науч. конф. 22–23 апр. 2009 г. / под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. – С. 323–326. – доля участия автора 0,1 п.л. (50%).

8. Озерова, Н.С. Изучение возможностей структурно-смысловой обработки текстового материала // Логопед. - М., 8 / 2009. - С. 4–11. 0,5 п.л.

9. Озерова, Н.С. Когнитивный подход к изучению продуктов анализа текста учащимися с нарушениями речи / Н.С. Озерова // Инновационные проблемы современного развития коррекционной педагогики и специальной психологии в трудах молодых ученых-дефектологов: Сборник статей. – М.: Прометей МПГУ, 2008. – С. 270–278. 0,5 п.л.

10. Озерова, Н.С. Модель обследования структурно-смысловой обработки текстового материала / Н.С. Озерова // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: международная научно-практическая конференция. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2008. – С.41–45. 0,3 п.л.

11. Озерова, Н.С. Овладение текстообразующей функцией слова школьниками / Н.С. Озерова // Развитие научного наследия В.К. Орфинской в отечественной логопедии: материалы междунар. науч.-практ. конф. 26 ноября 2009 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 188–192. 0,3 п.л.

12. Бабина, Г.В., Озерова, Н.С. Методика исследования возможностей структурно-семантического анализа текста // Школьный логопед– М., 2009. – № 8. – С. 4–11. – доля участия автора 0,4 п.л. (50%).

Печатные работы автора по теме исследования составляют 3,5 п.л.

Из фондов Российской национальной библиотеки

Из фондов Российской национальной библиотеки

Из фондов Российской национальной библиотеки

Подписано в печать: 28.10.2010

Заказ № 4399 Тираж - 120 экз.

Печать трафаретная.

Типография «11-Й ФОРМАТ»

ИНН 7726330900

115230, Москва, Варшавское ш., 36

(499) 788-78-56

www.autoreferat.ru

2010A
25032

10 - 25032

Из фондов Российской национальной библиотеки