УДК 616.89-008.434.53

А.А. Мигурская
Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Г.В. Чиркина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ПОНИМАНИЯ ЧИТАЕМОГО У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ И БЕЗ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ

В статье представлены результаты обследования детей младшего школьного возраста с дислексией, с целью выявления особенностей понимания читаемого на уровне слова, логико-грамматических конструкций и предложений, а также на уровне текста. Представлен обобщенный статистический анализ исследуемых параметров.

Процесс чтения, понимание прочитанного, дислексия.

The article presents the results of the survey of primary school children with dyslexia in order to identify the features of reading comprehension at the level of the word, logic and grammatic constructions and sentences, as well as at the level of the text. The generalized statistical analysis of the studied parameters is presented in the paper.

The process of reading, reading comprehension, dyslexia.

Процесс чтения в норме осуществляется сукцессивно-симультанно и представляет собой единство взаимосвязанных компонентов – технической и семантической сторон процесса чтения (В.Г. Горецкий, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, Т.А. Ладыженская, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.Н. Русецкая и др.). Техническую сторону чтения (скорость восприятия и его точность) обеспечивает сенсомоторный уровень (звуко-буквенный анализ, удержание получаемой информации, смысловые догадки, возникающие на основе этой информации, а также сличение, контроль возникающих гипотез с данным материалом) [13]. Взаимодействие семантического и сенсомоторного уровней процесса чтения обеспечивает понимание значений и смысла информации. По мере автоматизации навыка чтения понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок на уровне отдельных слов, предложений, текста [1], [5], [7], [9], [10], [12], [13].

На понимание читаемого текста влияют эмоциональные, лингвистические, психологические, социальные условия: сформированность высших символических функций и языковых обобщений: фонематических и лексико-грамматических, уровень умственного развития читающего. При этом важны такие мыслительных операций, как: анализ, синтез, обобщение и абстрагирование, определенный уровень познавательной активности, техника чтения, наличие жизненного опыта и коммуникативного фона текста, а также уровень развития неречевых познавательных процессов, непосредственно связанных с актом чтения [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [11], [13], [14].

Трудности формирования описанных структур и компонентов чтения приводят к нарушению автоматизации чтения как процесса, направленного на понимание смысла прочитанного.

В поле зрения нашего исследования находились речевые предпосылки понимания читаемого у младших школьников с дислексией: состояние лексического запаса, грамматического строя речи, а также прогнозирования в процессе чтения. Распространенность специфических нарушений чтения – дислексий – является чрезвычайно актуальной проблемой логопедии, что обусловлено повышением требований к качеству чтения в школе, а также неоднозначностью понимания сущности симптоматики и механизмов дислексии.

Учитывая то, что на начальном уровне смысловой обработки текста важную роль играет понимание читаемого слова, а далее интеграция значений слов в целостное значение предложения, нами было предпринято исследование понимания читаемого на уровне слова, логико-грамматических конструкций, предложений и текстов.

В экспериментальном исследовании приняли участие 40 учащихся вторых классов с дислексией (ЭГ) и 40 учащихся без специфических нарушений чтения, обучающихся во втором классе (КГ).

Методика констатирующего эксперимента включала исследование технической и семантической сторон процесса чтения на лексическом уровне, уровне сложных логико-грамматических конструкций и простых предложений, а также текстов. Процедура исследования носила индивидуальный характер на всех этапах, деятельность испытуемых регулировалась инструкцией. Полученные результаты экспериментального исследования (техническая и семантическая стороны чтения), а также анамнестические данные детей заносились в специально разработанные протоколы. При обработке результатов эксперимента использовалась балльная оценка, а далее методы математической статистики, необходимые для проверки и выявления истинности выдвигаемых гипотез. Изучение технической стороны процесса чтения включало исследование скорости, способа, выразительности, правильности чтения.

В процессе исследования семантической стороны чтения на лексическом уровне изучалось прогнозирование на материале разнообразных схем слов, точность и структура значения слова, умение объяснить значение прочитанных слов. Исследовались также многозначность слова, синонимия и антонимия как наиболее информативные с точки зрения исследования понимания читаемых слов.

На уровне сложных логико-грамматических конструкций и простых предложений в процессе исследования понимания читаемого предлагались ответы на вопросы после прочтения предложений, повторение предложения, выбор и раскладывание сюжетных и предметных картинок в соответствии с содержанием прочитанного предложения, исследовалось также лексико-грамматическое прогнозирование в процессе чтения предложений и различных логико-грамматических конструкций.

Исследование понимания читаемого на уровне текста производилось на материале повествования, описания, текста со скрытым смыслом (басни). Тексты-рассуждения не использовались в процессе эксперимента, так как являются достаточно сложными даже для понимания детей без дислексии.

Процедура исследования семантической стороны чтения заключалась в самостоятельном прочтении детьми текстов и выполнении предложенных заданий: ответы на вопросы, озаглавливание текста, составление плана, преобразование деформированного текста, чтение текста с незаконченными и пропущенными словами, а также пересказ, с целью изучения правильности и полноты понимания читаемого.

Результаты констатирующего эксперимента, предполагающего исследования понимания читаемого на уровне слова, сложных логико-грамматических конструкций и предложений, а также на уровне текста выявили существенные различия в сравниваемых выборках младших школьников. Исследование понимания читаемого на всех уровнях выявило несформированность данного процесса в группе детей с дислексией. Важно отметить, что процесс чтения детей сравниваемых групп находился на ступени становления целостных приемов восприятия (по Т.Г. Егорову), т.е. единицей чтения уже было простое знакомое слово, но слова сложной слоговой структуры читались еще по слогам.

Лексический уровень процесса понимания в контрольной и экспериментальной группах характеризовался своеобразием развития многих процессов, непосредственно связанных с актом чтения и его понимания. Полученные результаты в группе детей с дислексией (ЭГ) позволили говорить об особенностях понимания точности и структуры значения прочитанных слов ($M_{[ЭГ]} = 4$; $D_{[ЭГ]} = 0,35$; $\sigma_{[ЭГ]} = 0,59$), в КГ результаты выше ($M_{[КГ]} = 4,95$; $D_{[КГ]} = 0,5$; $\sigma_{[КГ]} = 0,71$). Важно, что ни один из ЭГ не получил высший балл в процессе выполнения задания (6 баллов).

Ответы детей с дислексией характеризовались неадекватным использованием лексики, длительным поиском слов, искаженным пониманием значений слов, использованием стратегий объяснения на основе тематической, ситуационной близости (по Г.А. Волковой), что отражалось непосредственно в протоколах. Часто объясняя значения прочитанных слов, дети ЭГ использовали простые конструкции предложений с нарушенной грамматической структурой. Более 50 % школьников КГ смогли полностью справиться с предложенным заданием, получив высшие оценки в 6 – 5 баллов, остальные – справились с заданиями в пределах 4 баллов.

Существенные затруднения понимания были выявлены при исследовании многозначности слов в сравниваемых группах детей, что подтверждают первичные статистические параметры ($M_{[ЭГ]} = 3,53$; $D_{[ЭГ]} = 2,05$; $\sigma_{[ЭГ]} = 1,43$; $M_{[КГ]} = 4,65$; $D_{[КГ]} = 0,83$; $\sigma_{[КГ]} = 0,91$). Все младшие школьники с дислексией не смогли самостоятельно справиться с предложенным заданием, испытуемым требовалась помощь (средний балл – 3,53). В ЭГ отмечались трудности подбора, актуализации слов, что проявлялось в увеличении времени поиска слов, трудности грамматического структурирования словосочетания, вызванные несформированностью лексического и грамматического значения слова, отмечались расширение или сужение объема значения слов. Например, *«ключ деревянная», «ножка* ***песчаная****», «****густой*** *хлеб», «****свежий*** *переулок»* и др.

Полученные результаты учеников КГ распределились в пределах 4 – 6 баллов; важно, что ни один обследуемый из группы не получил 1 – 2 балла. При этом ответы детей часто представляли собой грамматически правильно оформленные словосочетания. Средний балл в группе – 4,65, что значительно выше, чем в ЭГ.

Исследование синонимии, способом построения синонимических рядов обнаружило недостаточную сформированность данного процесса в группах при исследовании понимания читаемого на данном уровне ($M_{[ЭГ]} = 3,48$; $D_{[ЭГ]} = 1,65$; $\sigma_{[ЭГ]} = 1,28$; $M_{[КГ]} = 3,98$; $D_{[КГ]} = 0,82$; $\sigma_{[КГ]} = 0,91$). Необходимо отметить, что в группе детей с дислексией по этому заданию не был получен высший балл.

При построении синонимических рядов у детей ЭГ отмечались грубые нарушения, которые характеризуют отношения внутри семантического поля. Только 22,5 % детей с дислексией смогли получить 5 баллов в процессе работы над построением синонимических рядов. Учащиеся ЭГ иногда допускали ошибки смешения слов, семантически или ситуативно близких. Выполнение данного задания детьми КГ оказалось более сформированными в пределах 4 – 6 баллов, при этом только 1 ученик получил 2 балла. Исследование явлений синонимии и антонимии выявило лучшую сформированность последней.

При высшем уровне значимости $P \leq 0,001$ были получены результаты ($t_d = 6,53$; $t_d = 4,19$) в процессе исследования точности и структуры значения прочитанного слова, а также при исследовании многозначности слова посредством составления словосочетаний соответственно. Данные значения t-критерия превышают допустимые, что, возможно, свидетельствует о сложности предложенных заданий на данном уровне. Анализ полученных значений t-критерия при $P \leq 0,05$ выявил достоверность показаний при исследовании явления синонимии способом построения синонимических рядов ($t_d = 2,01$), это подтверждает выявленные различия в группах испытуемых.

Анализ результатов на уровне логико-грамматических конструкций и простых предложений в ЭГ и КГ свидетельствует о наличии существенных трудностей, связанных с пониманием обратимых конструкций, отражающих систему отношений, инвертированных конструкций с двойным от-

рицанием, а также атрибутивных конструкций, выраженных с помощью существительных родительного падежа (табл. 1). В процессе исследования понимания читаемых конструкций все дети ЭГ не смогли получить высшие баллы (6 баллов), при этом требовалась помощь со стороны логопеда.

Таблица 1

Значения статистических параметров ($M_{[X]}$), ($D_{[X]}$), ($\sigma_{[X]}$) на уровне логико-грамматических конструкций в ЭГ и КГ

Исследуемая логико-грамматическая конструкция	Статистические параметры	ЭГ	КГ
Обратимые конструкции, отражающие систему отношений	$M_{[X]}$	1,88	3,45
	$D_{[X]}$	1,01	0,65
	$\sigma_{[X]}$	1	0,8
Инвертированные конструкции с двойным отрицанием	$M_{[X]}$	4,43	5,13
	$D_{[X]}$	0,79	0,46
	$\sigma_{[X]}$	0,89	0,68
Атрибутивные конструкции, выраженные с помощью существительных родительного падежа	$M_{[X]}$	3,03	4,5
	$D_{[X]}$	1,52	0,65
	$\sigma_{[X]}$	1,23	0,81

Согласно данным, представленным в табл. 1, понимание определенных видов логико-грамматических конструкций вызвало у детей обеих групп трудности, проявившиеся в низком среднем балле ($M_{[ЭГ]}$ = 1,88; 3,03; 4,43; $M_{[КГ]}$ = 3,45; 4,5; 5,13), а также достаточно высоком разбросе и вариативности полученных результатов. Вероятно, предложенные для понимания грамматические конструкции оказались для детей достаточно трудны, требовали поддержки со стороны логопеда в обеих группах. Эти выводы подтверждают полученные значения t-критерия, которые были выявлены при высшем уровне значимости 7,74 для $P \leq 0{,}001$; 3,95 для $P \leq 0{,}001$; 6,33 для $P \leq 0{,}001$, причем многие из них значительно превышены.

Исследование понимания на уровне сложного речевого сообщения в КГ и ЭГ выявило значительные различия и характерные особенности в группах.

Так, работая на материале текстов, дети КГ и ЭГ справились с заданием на составление плана и пересказом прочитанных текстов на крайне низком уровне. Причем была замечена корреляция между уровнем выполнения заданий при чтении: чем хуже составлен план самостоятельно прочитанного текста, тем труднее его пересказывать (табл. 2). С другой стороны, уровень пересказа в обеих группах (согласно статистическим параметрам, отраженным в табл. 2), был значительно выше, чем уровень составления плана прочитанного текста. Важно указать, что уровень составления плана прочитанного текста определялся согласно системе балльной оценки полученных результатов, в которой акцент делается на смысловой стороне прочитанного текста.

Сравнение полученных результатов по видам текстов в обследуемых группах (повествование, описание, басня), позволило говорить о неравномерности понимания предложенных заданий в зависимости от вида текста.

Таблица 2

Значения статистических параметров ($M_{[X]}$), ($D_{[X]}$), ($\sigma_{[X]}$) на уровне текстов в ЭГ и КГ (план, пересказ)

Вид текста	Статистические параметры	План				Пересказ			
		ЭГ (текст 1, 2)		КГ (текст 1, 2)		ЭГ (текст 1, 2)		КГ (текст 1, 2)	
повествование	$M_{[X]}$	2,9	2,9	3,75	3,73	3,35	3,13	4,05	3,9
	$D_{[X]}$	1,04	1,29	0,84	0,75	1,03	1,01	0,75	0,84
	$\sigma_{[X]}$	1,02	1,14	0,92	0,87	1,01	1	0,86	0,92
описание	$M_{[X]}$	2,85	2,78	3,75	3,48	3,18	2,98	3,88	3,73
	$D_{[X]}$	1,18	0,47	0,89	0,65	1,29	0,72	0,76	0,75
	$\sigma_{[X]}$	1,09	0,69	0,94	0,81	1,14	0,85	0,87	0,87
басня	$M_{[X]}$	-	-	-	-	3,55	3,48	4,13	4,08
	$D_{[X]}$	-	-	-	-	0,7	0,65	0,51	0,52
	$\sigma_{[X]}$	-	-	-	-	0,84	0,81	0,71	0,72

Так, в процессе понимания читаемых текстов-повествований были выявлены высокие показатели в группах при ответах на вопросы по прочитанным текстам ($M_{[ЭГ]}$=4,55; 3,98; $D_{[ЭГ]}$=0,75; 1,02; $\sigma_{[ЭГ]}$=0,86; 1,01; $M_{[КГ]}$=4,78; 4,65; $D_{[КГ]}$=0,82; 0,88; $\sigma_{[КГ]}$=0,91; 0,94). Вероятно, данные результаты связаны с особенностями самого текста, где строфы имеют цепную или последовательную связь между законченными предложениями, при этом вопросы задаются практически к каждому предложению, а количество сложных вопросов минимально.

Исследование понимания читаемых текстов-описаний выявило лучшую сформированность умения озаглавливать текст ($M_{[ЭГ]}$ = 5,03; 3,93; $D_{[ЭГ]}$ = = 0,97; 0,72; $\sigma_{[ЭГ]}$ = 0,99; 0,85; $M_{[КГ]}$ = 5,25; 4,8; $D_{[КГ]}$ = = 0,64; 0,86; $\sigma_{[КГ]}$ = 0,8; 0,93). В силу особенностей данного вида текста, когда идет описание кого-то или чего-то проще придумать название, характеризующее объект описания. Кроме этого, в данных текстах имеет место параллельная связь между лексико-грамматическими конструкциями, поэтому возможно сопоставление или противопоставление, а следовательно, такие задания как составление плана или восстановление деформированного текста ($M_{[ЭГ]}$ = = 3,73; 3,2; $D_{[ЭГ]}$ = 1,65; 1,06; $\sigma_{[ЭГ]}$ = 1,28; 1,03; $M_{[КГ]}$ = = 4,5; 4,1; $D_{[КГ]}$ = 1; 0,84; $\sigma_{[КГ]}$ = 1; 0,92) вызывают определенные трудности, выполняются с множественными аграмматизмами.

Особенности понимания читаемого текста со скрытым смыслом в сравниваемых группах были выявлены в процессе исследования басни. При определенно низком уровне понимания вопросов по прочитанному тексту со скрытым смыслом ($M_{[ЭГ]}$ = 4,15; 4,23; $D_{[ЭГ]}$ = 1,43; 0,97; $\sigma_{[ЭГ]}$ = 1,19; 0,99; $M_{[КГ]}$ = 4,8; 4,83; $D_{[КГ]}$ = 0,81; 0,84; $\sigma_{[КГ]}$ = 0,9; 0,92) в сравнении с другими видами текстов сформированность умения пересказывать прочитанную басню оказалась выше, что отражено в табл. 2.

Необходимо отметить, что прогнозирование влияет значительным образом на процесс чтения, соотносится с пониманием текста, логико-грамматических конструкций, слов, поэтому нами была предпринята попытка исследования прогностических операций на уровнях читаемых слов, логико-грамматических конструкций, текстов (табл. 3).

Таблица 3

Исследование прогностических операций в ЭГ и КГ

Уровень читаемого	Статистические параметры	ЭГ		КГ	
		Задание 1	Задание 2	Задание 1	Задание 2
Уровень слова	$M_{[X]}$	5,68	5,7	5,9	5,88
	$D_{[X]}$	0,22	0,26	0,09	0,11
	$\sigma_{[X]}$	0,47	0,51	0,3	0,33
Уровень логико-грамматических конструкций и предложений	$M_{[X]}$	5,13		5,75	
	$D_{[X]}$	0,81		0,19	
	$\sigma_{[X]}$	0,9		0,43	
Уровень текста	$M_{[X]}$	5,53	5,48	5,78	5,75
	$D_{[X]}$	0,4	0,35	0,22	0,29
	$\sigma_{[X]}$	0,63	0,59	0,47	0,54

Представленные данные в табл. 3 позволяют сделать выводы об особенностях лексико-грамматического прогнозирования на исследуемых уровнях читаемого в группах младших школьников. Наибольшее среднее значение ($M_{[X]}$) было выявлено на лексическом уровне в КГ и ЭГ, при этом разброс результатов на данном уровне является наименьшим.

Согласно данным табл. 3, хуже всего прогностические операции оказались сформированы на уровне логико-грамматических конструкций: в группе детей с дислексией ($M_{[ЭГ]}$ = 5,13; $D_{[ЭГ]}$ = 0,81; $\sigma_{[ЭГ]}$ = 0,9) результаты значительно ниже, а рассеивание результатов больше, чем в группе сверстников без нарушений чтения ($M_{[КГ]}$ = 5,75; $D_{[КГ]}$ = 0,19; $\sigma_{[КГ]}$ = 0,43). Полученные результаты, вероятно, связаны, с одной стороны, со ступенью овладения навыком чтения, а с другой, – с уровнем читаемого.

Важно указать на то, что при чтении деформированных слов зрительная опора происходит на систему согласных, которая помогает понять прочитанное. В процессе чтения текста особую роль играет контекст, а понимание логико-грамматических конструкций требует четко сформированного грамматического строя речи, определенного уровня развития морфемного анализа и синтеза, который у детей с дислексией часто слабо развит. Таким образом, анализ результатов свидетельствует о недостаточной сформированности у детей с дислексией процесса понимания читаемого на всех исследованных уровнях.

Впервые было показано, что нарушение понимания читаемого выражалось в неточном понимании значения читаемых слов, в несформированности структуры значения слова, в недостаточном овладении синонимией, многозначностью слова, в трудностях поиска слова у младших школьников с дислексией. Были также представлены результаты исследовании понимания читаемого у детей с дислексией, которые выявили нарушения синтаксиса, проявляющиеся в трудностях формирования семантической структуры фразы, в нарушении грамматических связей слов в предложении, в недостаточности процесса прогнозирования на уровне сложных логико-грамматических конструкций и предложений. Кроме этого были указаны характерные особенности понимания на уровне текста в сравниваемых группах детей, которые проявились при построении плана и пересказе читаемого сложного речевого сообщения.

Литература

3. *Ананьев, Б.Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Изв. АПН РСФСР. – 1950. – Вып. 70.

4. *Артемов, В.А.* Восприятие и понимание / В.А. Артемов //Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза, 1954. – Т. 8. – С. 179 – 199.

5. *Брудный, А.А.* Понимание и текст / А.А. Брудный // Загадка человеческого понимания. – М., 1991.

6. *Доблаев, Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М., 1982.

7. *Егоров, Т.Г.* Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – М., 1953.

8. *Жинкин, Н.И.* Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М., 1958. – С. 117 – 124.

9. *Лалаева, Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лапаева. – СПб., 2002.

10. *Левина, Р.Е.* Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексы) / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М., 1997. – С. 287 – 325.

11. *Леонтьев, А.А.* Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969.

12. *Лурия, А.Р.* Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М., 2002. – С. 232 – 263.

13. *Масюкова, Н.А.* Понимание учебных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития: автореф. дис. … канд. псих. наук / Н.А. Масюкова. – Тарту, 1987.

14. *Соколов, А.Н.* Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М., 1968.

15. *Цветкова, Л.С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М., 1997.

16. *Чистякова, Г.Д.* Психологическое исследование содержательной структуры текста в связи с проблемой понимания / Г.Д. Чистякова // Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С. 115 – 127.