



5. Латыпов И. В. Соотношение феномена самоотчуждения с образом Я личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2011. – 21 с.

6. Лисина М. И. О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные [Электронный ресурс] // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – № 1. – URL: <https://search.rsl.ru/record/01005890336> (дата обращения: 04.12.2022).

7. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. – М.: Просвещение. – 2013. – 320 с.

8. Олпорт Г. Становление личности. – М., 2002. – 245 с.

9. Харькова Т. П. Образ Я и стратегии поведения личности в трудных жизненных ситуациях: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2011. – 24 с.

10. Bexton W. A., Heron W., Scott T. Effects of Decreased Variations in the Sensory Environment [Электронный ресурс] // Canadian Journal of Psychology. – 1954. – Vol. 8. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Effects-of-decreased-variation-in-the-sensory-Bexton-Heron/8a3bd177d086cc713622b338a17dca49edb814e> (дата обращения: 23.12.2021).



О. Б. Иншакова, М. В. Васильева

УДК 376.3

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

Понимание как способность воспринимать содержание прочитанного текста является одним из главных компонентов читательской грамотности школьника и одновременно

важнейшей образовательной компетенцией, необходимой не только для обучения, но и дальнейшей социализации обучающихся [3; 5; 6; 7]. В связи с этим подход вектор при обучении чтению детей в начальной школе постепенно сместился с формирования технической стороны на семантическую, которая, как правило, оценивается по пересказу прочитанного текста по параметрам смысловой цельности и связности и ряду дополнительных критериев.

Изучению формирования и нарушения этих основных характеристик при составлении пересказа прочитанного текста в логопедической науке посвящено достаточно много исследований (Г.В. Бабина, Е. Л. Гончарова, Л.Н. Мочалова, О. Е. Грибова и др.). Все авторы характеризуют пересказ прочитанного текста с точки зрения передачи смыслового единства (реализация «цельности»), а также с позиции способов передачи текстовой информации (реализация «связности»).

Под **цельностью** как семантической категорией понимается его смысловое единство текста, передаваемое с помощью смысловых последовательно расположенных звеньев, обеспечивающих точность и сохранение программы при его вторичном воспроизведении. **Связность** представляет собой категорию, отражающуюся в использовании в тексте лексико-грамматических средств и различных текстовых элементов, необходимых для соединения текстовой информации.

Изучению формирования и нарушения основных и дополнительных параметров при составлении пересказа прочитанного текста в логопедической науке посвящено достаточно много исследований [2; 3; 6 и др.].

Но вместе с этим можно отметить отсутствие сведений о специфике понимания текстов у детей с дизартрией, обучающихся в специальной школе, что говорит об актуальности изучения данной проблемы [1; 2; 4].

Цель: исследование нарушений овладения смысловой стороной чтения у учащихся 1-2 классов с различной степенью выраженности дизартрии.

Объект исследования: смысловая сторона чтения младших школьников.



Предмет исследования: специфика становления смысловой стороны чтения у учащихся с разной степенью выраженности дизартрии.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что качество понимания прочитанного текста у младших школьников с дизартрией взаимосвязано со степенью тяжести их речевого нарушения. Формирование понятийной стороны чтения у детей должно учитывать степень тяжести дизартрического расстройства и опираться на применение специально разработанной методики, улучшающей качество овладения академическими знаниями.

В проведении исследования участвует генеральная выборка школьников 1-2 классов из 500 чел., из которой по результатам обследования устной речи отбирается контрольная группа КГ – (n=35) и экспериментальная группа – ЭГ (n=119 чел.) школьников. КГ состоит из учащихся, не имеющих речевой патологии. В экспериментальную группу входят дети двух подгрупп. Первая подгруппа (ЭП-1) – школьники со средней степенью тяжести проявления дизартрии (n=84). Вторая подгруппа (ЭП-2) – с тяжелой степенью выраженности дизартрии (n=35). Разграничение степени выраженности дизартрии происходит в соответствии с классификацией G. Tardier (1968), в основу которой положено понимание речи говорящего окружающими. Легкая степень дизартрии характеризуется слабой выраженностью и может быть выявлена специалистом при проведении обследования. При средней степени речь имеет нарушения, но она понятна окружающим. При тяжелой степени дизартрии речь *не доступна пониманию окружающих из-за грубых нарушений звукопроизношения и просодии, реализующейся во всех речевых сегментах, обеспечивающих смысловозначительную функцию* (тембр, темп, ритм речи, высота, сила, интенсивность голоса и др.). При обследовании дети дают непонятные ответы на вопросы. Экспериментатору приходится несколько раз переспрашивать, чтобы оценить правильность ответа. Однако *такую речь способны понимать близ-*

кие ребенка. Самая тяжелая степень дизартрии (анартрия) характеризуется полным отсутствием речи у ребенка. Следует отметить, что большинство детей, составивших ЭП-1, до начала школьного обучения не получали специализированной помощи и только некоторые занимались в детском саду с логопедом. Все дети ЭП-2 посещали специализированный логопедический детский сад и получали квалифицированную логопедическую помощь на протяжении нескольких лет.

Изучение понятийной стороны чтения проводится с использованием стандартизированной методики О. Б. Иншаковой [1], которая позволяет качественно и количественно оценить параметры цельности и связности составляемого ребенком пересказа сразу после самостоятельного прочтения текста вслух. К критериям оценки цельности пересказа относятся самостоятельность, точность и смысловая адекватность, программирование; к критериям связности – лексическое оформление пересказа; грамматическое оформление пересказа. Помимо этого дополнительно оцениваются длина пересказа, количество предложений в пересказе; длина синтагмы, а также отсроченное во времени понимание общего и скрытого смысла прочитанного текста. Исследование длилось в течение первых двух лет обучения детей в начальной школе, оценка результатов осуществлялась в баллах с применением методов сравнительной статистики (U-критерий Mann-Whitney).

Результаты изучения параметров цельности пересказа прочитанного вслух текста свидетельствовали об отсутствии их нарушения у учащихся КГ, что нельзя было сказать об учащимся двух экспериментальных подгрупп.

Сопоставление результатов самостоятельности составления пересказа, оцениваемой количеством правильно переданных смысловых звеньев в тексте, свидетельствовало о том, что школьники КГ достоверно отличались от учащихся обеих экспериментальных подгрупп ($p < 0,001$). Детям КГ удавалось передать практически все смысловые звенья, содержащиеся в тексте без оказания какой-либо помощи

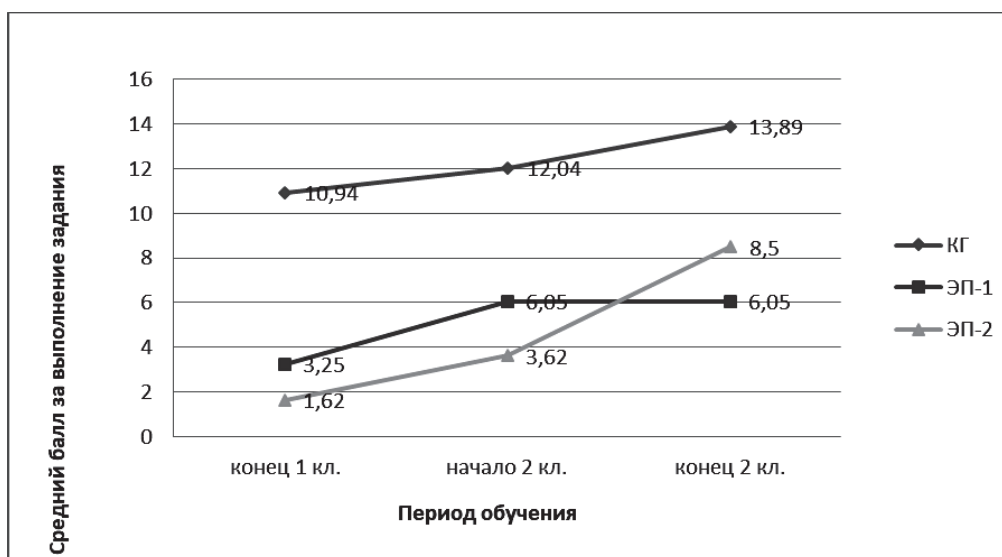


Рис. 1. Самостоятельность пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

со стороны экспериментатора, причем эти показатели к концу второго класса у них улучшились.

Самостоятельность пересказа ЭП-1 характеризовалась утратой некоторых смысловых звеньев, которые дети сами восстановить не могли. Но после пересказа с помощью задаваемого вопроса их восстанавливали, что положительно влияло на понимание смысла прочитанного текста.

У учащихся ЭП-2 опускание смысловых звеньев текста при пересказе встречалась чаще. На вопросы, задаваемые после составления пересказа для восстановления пропущенного звена, школьники в первом классе отвечали хуже, встречались ответы, не соответствующие действительности, учащимся требовалась стимулирующая помощь.

В первом классе результаты за самостоятельность пересказа в ЭП-1 и ЭП-2, несмотря на лучшие достижения ЭП-1, достоверных отличий не имели, но в конце второго года обучения между группами появились субзначимые отличия (критерий Манн-Уитни: $p = 0,057$) за счет явного улучшения самостоятельности пересказа у детей ЭП-2, что показано на рис. 1.

Анализ результатов смысловой адекватности и точности пересказа свидетельствовал о

том, что дети КГ составляли полный пересказ очень близко к прочитанному тексту. Средний балл за точность пересказа у них возрастал к концу 2-го года обучения и на всем периоде обучения достоверно превышал ($p < 0,001$) показатели детей ЭП-1 и ЭП-2.

Ученики ЭП-1 допускали ошибки при передаче основной мысли текста, не всегда правильно использовали авторские слова, ошибались в описании происходящих событий, не точно перечисляли всех героев.

Школьники ЭП-2 не могли построить подробный пересказ прочитанного текста, используя авторские слова, пропускали некоторые события, иногда забывали имена героев. Примером может служить пересказ ученика Ярослава К., который в тексте «Муравей и голубка» сокращает, пропуская значимые события, привносит в текст свои выражения, искажая смысл текста: «Жил-был охотник. Он захотел поймать голубку и съесть ее. Он расставил сеть и поймал ее. Тут муравей укусил его за ногу». К концу второго класса результат, полученный детьми этой группы, несколько ухудшился, что можно было объяснить усложнением читаемых тестов.

Результаты школьников обеих подгрупп во втором классе не демонстрировали поло-

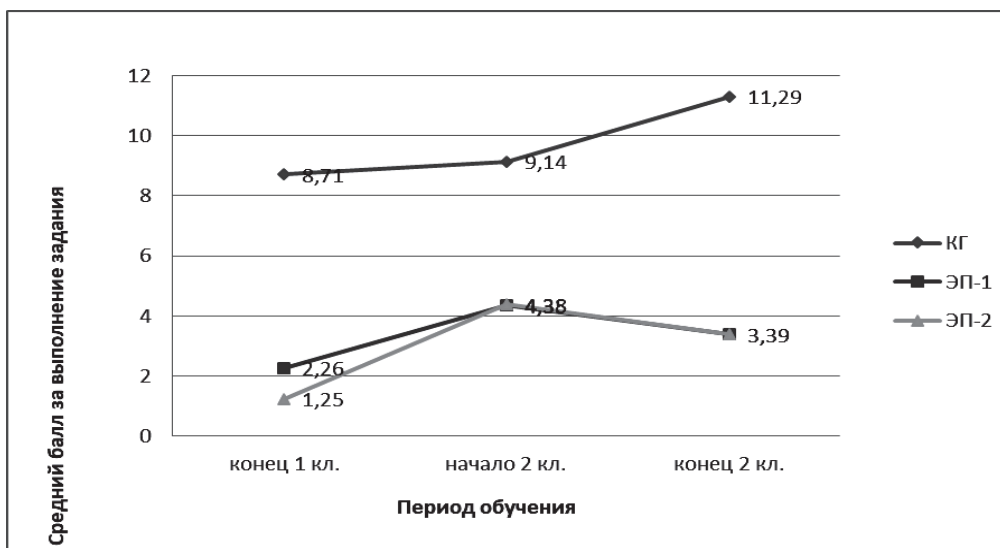


Рис. 2. Смысловая адекватность и точность пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

жительной динамики, что можно было объяснить возрастанием сложности и объема читаемых текстов.

Вместе с этим следует отметить, что данные, характеризующие точность и смысловую адекватность пересказа детей ЭП-1 и ЭП-2, на протяжении двух лет между собой достоверно не отличались (рисунок 2).

Анализ результатов изучения программирования текста при пересказе выявил значимые отличия между школьниками КГ и школьниками ЭГ с дизартрией ($p < 0,001$). Учащиеся КГ при пересказе прочитанного легко создавали программу высказывания, текст могли пересказывать подробно или сжато, при этом придерживались сюжетной линии текста, не допуская смысловых скважин, пропуска героев рассказа.

Учащиеся ЭП-1 часто не знали, как начать пересказ, и нуждались в эмоциональной поддержке со стороны взрослого. У части детей отсутствовали смысловые связи, встречался повтор связующих элементов; наблюдалось перечисление событий без обобщающей сюжетной линии, встречались необоснованные повторы грамматических конструкций.

Значимые отличия между подгруппами ЭП-1 и ЭП-2 просматриваются лишь в конце

1-го класса ($p < 0,001$). В этот период у учеников ЭП-2 выявляется тенденция к фрагментарной передаче содержания прочитанного, влечению отсутствующих событий, потере сюжетной линии, повторам элементов текста, трудности программирования текста. Далее результаты в обеих группах из-за усложнения программных требований незначительно снижаются и не отличаются значимо друг от друга ($p = 0,329$; $p = 0,002$).

Приведем пример пересказа «Муравей и голубка», Эдуард П. (ЭП-2), начало 2 класса: «Жил солдат. Он хотел съесть галку, нет, голубку и поймать. Муравей укусил его за ногу, а голубка улетела». В данном пересказе мальчик пропустил первую смысловую часть, о том, как голубка спасла муравья, как именно охотник хотел поймать голубку. Это приводит к потере и искажению сюжетной линии рассказа. Отмечаются замены слов (галка–голубка, солдат–охотник), встречается влечение собственных домыслов (хотел съесть голубку) (рис.3).

Результаты изучения параметров связности пересказа прочитанного вслух текста представлены оценками его лексического и грамматического оформления.

Анализ результатов изучения лексического оформления пересказа, которое опреде-

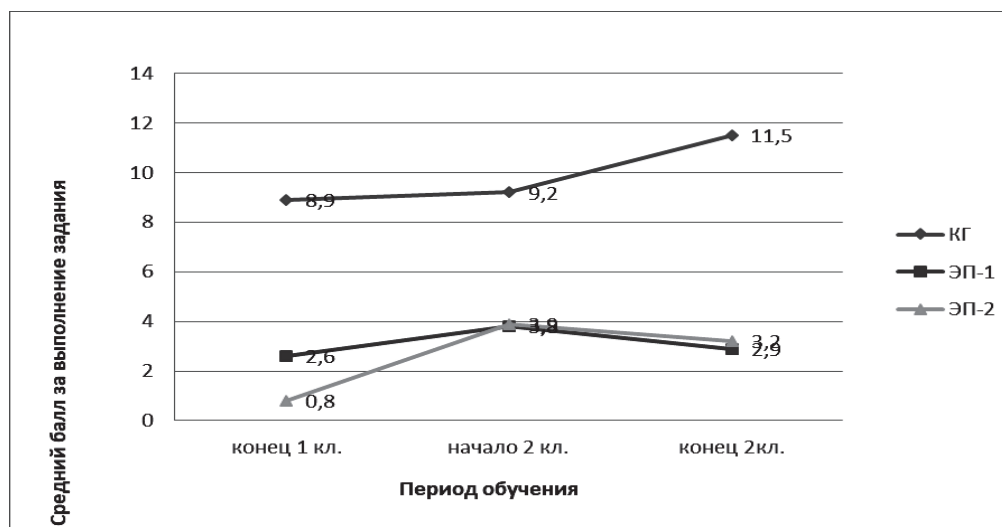


Рис. 3. Программирование текста пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

ляется употреблением адекватной лексики, отсутствием поиска слов, наличием вербальных замен, качеством словарного запаса, обнаруживает значимые различия между КГ и ЭП-1, ЭП-2 ($p < 0,001$). Ученики КГ во время пересказа точно употребляли все слова или адекватно их заменяли, прибегая в некоторых случаях к использованию синонимов, компрессии текста, не нарушающих при этом излагаемых событий.

Учащиеся ЭП-1 в конце 1 года обучения лексическим оформлением пересказа владели даже несколько хуже, чем школьники ЭП-2. В начале обучения во время пересказа они совершали ошибки при выборе слов, замене видовых понятий на обобщающие: «птичка» на «голубка», «комод» на «мебель», заменяли малочастотную лексику на более употребляемую, или на слова имеющие другое значение: «шапка» вместо «шляпа», «рисовали» вместо «раскрашивали», «палка» вместо «ветка», заменяли слова, похожие по звучанию: «галка» вместо «голубка». У учеников ЭП-2 отмечались парафазии, нарушения выбора лексики при построении пересказа, замены слов, сходных по звучанию, смысловые замены слов. Но некоторые дети этой группы, передавая содержание прочитанного текста, вербальные средства использовали вполне адекватно. Примером яв-

ляется пересказ ученицы ЭП-2 Веры К. в конце 1 класса текста «Живая шляпа»: «Дети рисовали (вместо «раскрашивали»). Вдруг упала шапка (вместо «шляпа»)». На вопрос экспериментатора: «А кто еще из героев был в рассказе?», ученица отвечает: «Не знаю». Пересказ девочки носит эпизодический характер, отсутствует окончание рассказа, слова используются не точно.

Ответы детей ЭП-2 на втором году обучения также продолжали сопровождаться неточностью употребления слов и словосочетаний, развернутость их ответов и словарь детей стали немного лучше, что влияло на адекватность понимания прочитанного. В пересказах детей стало наблюдаться улучшение сохранения последовательности изложения прочитанного материала.

К концу второго года обучения обе подгруппы детей с дизартрией, незначительно ухудшив свои показатели относительно начала года, продемонстрировали между собой только субзначимые отличия ($p = 0,055$) (рис. 4).

Примером ошибок лексического оформления может служить фрагмент пересказа школьника ЭП-1 Ильи Б., содержащий вербальные замены (начало 2-го класса): «Спустился вниз (вместо «к ручью») муравей, чтобы попить вода (вместо «воды»). А когда вода (вмес-

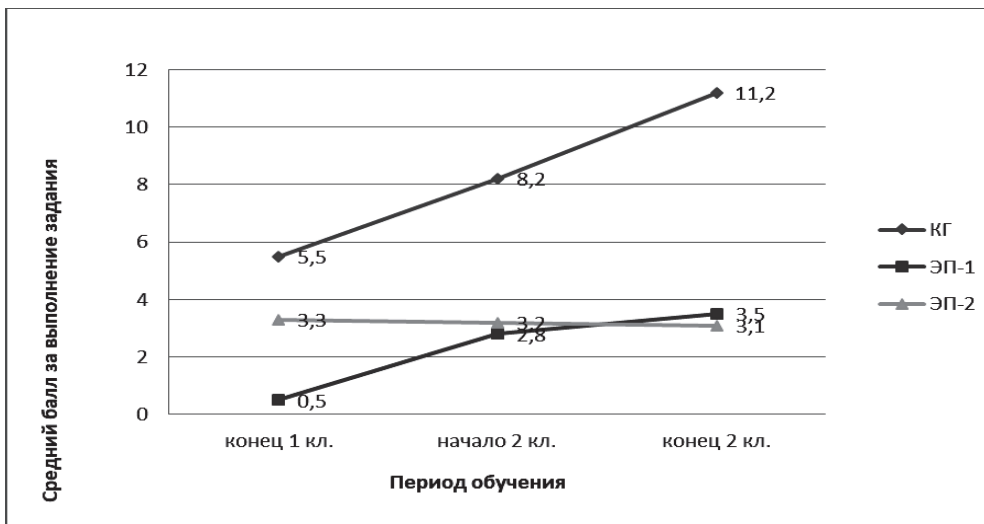


Рис. 4. Лексическое оформление пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

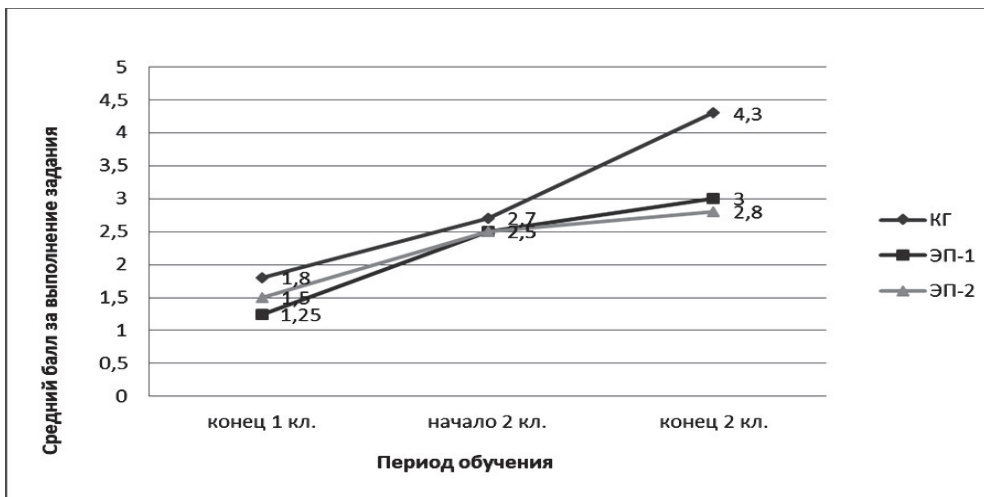


Рис. 5. Грамматическое оформление пересказа у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

то «волна») поднялась, взяла (вместо «захлестнула») она он (вместо «его»). Потом прилетел гулька (вместо «прилетела голубка») и взял ветку» (рис. 4).

Сравнительный анализ грамматического оформления пересказа показывает, что данный показатель у детей КГ достоверно отличается от показателей учащихся ЭП-1, и ЭП-2 на протяжении двух лет обучения ($p < 0,001$). Учащиеся КГ допускают единичные ошибки грамматического оформления при пересказе

прочитанного, могут самостоятельно исправить ошибку неверного согласования и управления слов в предложении, исправляют свои ошибки после замечания экспериментатора.

Дети ЭП-1 в начале обучения демонстрируют более низкий результат, чем дети ЭП-2. Иногда допускают ошибки в грамматическом оформлении пересказываемого текста. Для построения высказывания они чаще используют простые, и реже – более сложные речевые конструкции, преимущественно с правиль-

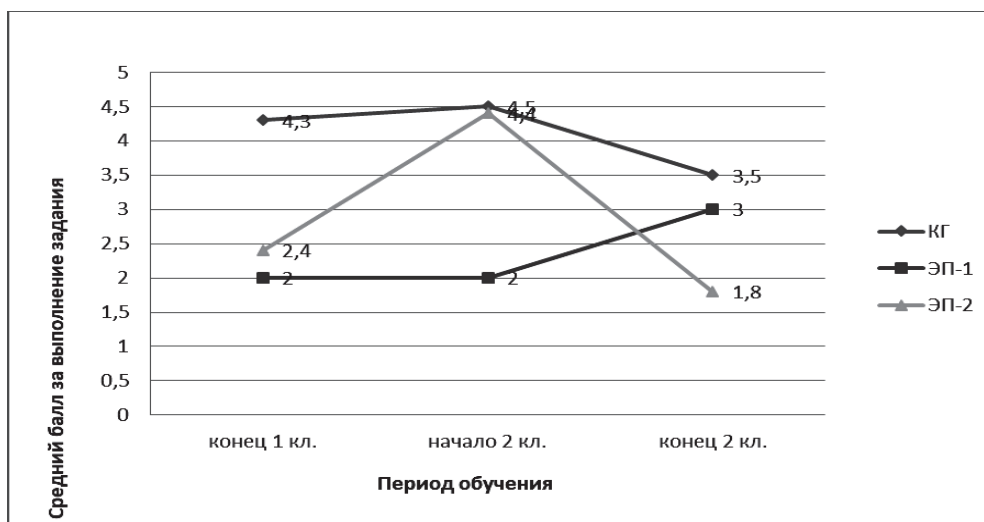


Рис. 6. Результаты отсроченного понимания общего смысла прочитанного у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

ным порядком слов, допускают негрубые аграмматизмы, параграмматизмы встречаются у них крайне редко.

Учащиеся с дизартрией из ЭП-2 в начале обучения качеством грамматического оформления пересказа превосходят ЭП-1. Сравнение результатов грамматического оформления текста пересказа двух подгрупп свидетельствует, что значимых отличий между ними к концу второго года обучения не имеется, что показано на рис. 5.

Оценка дополнительных критериев пересказа показала, что длина пересказа, которая определялась с помощью подсчета общего количества слов, использованных ребенком, в КГ на протяжении всего периода изучения существенно превосходила по количеству длину пересказа учащихся с дизартрией ($p < 0,001$) обеих подгрупп. К концу второго класса она в среднем составляла 50 слов. В ЭП-1 в этот же период длина пересказа достигла 25 слов, а в ЭП-2 только 19 слов. Среднее число предложений в пересказе у детей КГ группы к концу обучения соответствовало 14, в то время как у учащихся ЭП-1 оно равнялось 10, а у учащихся ЭП-2 – 8.

Средняя длина синтагмы, определяемая последовательностью единиц языка, произне-

сенных на одном выдохе, на протяжении всего периода изучения обучения у учащихся КГ (7-9 слов) достоверно превосходила длину синтагмы учеников с дизартрией (3-5 слов). Самая короткая синтагма (2-4 слова) была отмечена в ЭП-2.

Изучение отсроченного по времени понимания общего смысла прочитанного текста с помощью ответов на вопросы экспериментатора относительно деления текста на части, их последовательности, подбора нового названия текста указывало на те части, на которые можно разделить текст; составление плана прочитанного текста показало, что школьники КГ достоверно успешнее справляются с этими заданиями в первом классе ($p < 0,001$), а во втором классе их результаты ухудшаются и приближаются к результатам ЭП-1. Школьники из ЭП-2 в начале обучения более правильно понимают общий смысл прочитанного, чем школьники ЭП-1. Однако к концу обучения во втором классе картина изменяется. Дети ЭП-2 значительно снижают свои показатели отсроченного понимания текста. Данные приведены на рис. 6.

Сравнительный анализ результатов изучения **понимания скрытого смысла** прочитанного текста путем выбора (одной из трех)

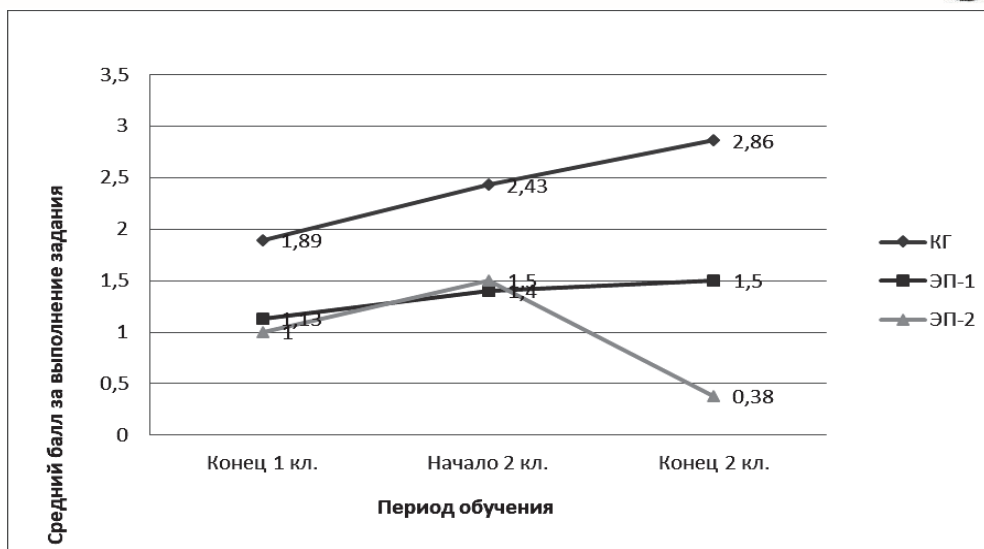


Рис. 7. Результаты понимания скрытого смысла прочитанного у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2

подходящей к содержанию текста пословицы показывает, что ученики КГ чаще выбирают пословицу верно. Дети с дизартрией скрытый смысл текста не понимают и с этим заданием не справляются, так как при выборе пословицы ориентируются на используемые в пословице слова из текста, не задумываясь над общим смыслом прочитанного текста. Особенно это касается детей ЭП-2. Видно, что более сложные тексты, читаемые во втором классе, не позволяют школьникам определить скрытый смысл текстов. Динамика изменений в формировании понимания скрытого смысла прочитанного представлена на рис. 7.

Проведенное экспериментальное исследование позволило сформулировать следующие выводы.

1. Сравнительный анализ критериев становления смысловой стороны чтения школьников со средней и тяжелой степенью дизартрии, обучающихся в специальной школе для детей с ТНР, и школьников, относящихся к группе «норма» указывает на нарушение овладения семантической стороной чтения детьми с дизартрией, что наиболее отчетливо просматривается на втором году обучения.

2. Учащиеся с дизартрией, имеющие разную степень выраженности речевого расстройства, испытывают трудности в понима-

нии читаемых текстов в первые два года начального обучения, что отражается в одинаковой несформированности показателей цельности и связности пересказа самостоятельно прочитанного вслух текста.

3. Различий в трудностях освоения понятийной стороны чтения между детьми со средней и тяжелой степенью выраженности дизартрии не имеется, дети испытывают одинаковые сложности понимания читаемых текстов, что видно по составлению пересказов, в которых нарушены показатели цельности и связности вторично создаваемых детьми текстов.

4. Особые трудности формирования понятийной стороны чтения у школьников обеих подгрупп с дизартрией наблюдаются в понимании скрытого смысла прочитанного текста, что препятствует присвоению детьми информации, содержащейся в тексте, и может затруднять процесс обучения в целом.

5. Ухудшение понимания читаемых текстов на втором году обучения, особенно у детей с тяжелой дизартрией, у которых умения, полученные во время подготовительных занятий в дошкольный период, оказываются явно недостаточными для усвоения усложняющихся текстов на фоне увеличения учебной нагрузки, свидетельствуют о необходимости



проведения логопедической работы по специально разработанной коррекционной методике, адаптированной под возможности детей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос становления осознанного чтения учащимися с различной степенью выраженности дизартрии путем анализа основных критериев формирования осознания прочитанного. Анализируются следующие критерии понимания прочитанного с использованием методики О. Б. Иншаковой: цельность: самостоятельность, точность и смысловая адекватность, программирование; связность: лексическое оформление пересказа; грамматическое оформление пересказа. Помимо этого, дополнительно оцениваются длина пересказа, количество предложений в пересказе; длина синтагмы, а также отсроченное во времени понимание общего и скрытого смысла прочитанного текста. Полученные результаты указывают на значимые различия в осознании прочитанного учащимися с нормой развития речи и у учащихся с дизартрией. Описываются специфические особенности при характеристике становления этих критериев понимания прочитанного у детей с дизартрией и их взаимосвязь со степенью выраженности нарушения. В эксперименте принимают участие и сравниваются дети со средней степенью выраженности дизартрии и дети с тяжелой степенью дизартрии. Данные сведения необходимо учитывать учителям-логопедам и учителям начальных классов в процессе формирования навыка чтения и его коррекции при работе с данной категорией учащихся.

Ключевые слова: становление семантической стороны чтения; учащиеся с различной степенью выраженности дизартрии; средняя степень проявления дизартрии, тяжелая степень выраженности дизартрии, основные критерии понимания прочитанного.

SUMMARY

The article concerns the issue of the formation of reading awareness by students with varying degrees of severity of dysarthria by comparing this process of speech norms formation in students. Based on these comparisons of the main criteria of reading awareness, we can conc-

lude that the development of the semantic side of reading in students with dysarthria has specific features. This specificity must be taken into account in the process of reading skill forming and its correction concerning the students of this particular category.

Key words: formation of the semantic side of reading; students with varying degrees of severity of dysarthria; minimal manifestations of dysarthria, severe severity of dysarthria, the main criteria of reading awareness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников // Творческий Центр В. Секачев. – М., 2018. – С. 121.
2. Бабина Г. В. Общие проблемы исследования текстовой деятельности у учащихся с нарушениями чтения // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2018. – С. 40–45.
3. Гончарова Е. Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса. – М.: Школа-Пресс, 2021. – С. 33–136.
4. Грибова О. Е. Особенности становления процессов понимания текста у детей с тяжелыми нарушениями речи: монография. – М.: АСОУ, 2019. – С. 320.
6. Зимняя И. А. Общие проблемы порождения и восприятия речевого высказывания // Психологические механизмы восприятия и порождения текста: сборник научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза. – М., 2020. – Вып. 243. – С. 38.
7. Колганова Н. Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2021. – 21 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: АСОУ, 2022. – С. 64–65.

