

ДИНАМИКА ОВЛАДЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ И СМЫСЛОВОЙ СТОРОНАМИ ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Работа представлена кафедрой логопедии

Московского педагогического государственного университета.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Г. В. Бабина

За последние годы резко возросло количество школьников с дислексией. Для создания более эффективных коррекционных программ необходимо проведение более глубокого изучения дислексии, проявляющегося в изолированных нарушениях скорости чтения и понимания прочитанного текста, которые до сих пор остаются не исследованными.

Ключевые слова: лонгитюдное исследование, дислексия у младших школьников, изолированные нарушения скорости чтения и понимания, смешанная дислексия.

For the past few years the number of schoolchildren suffering from dyslexia has increased sharply. To create more effective correction programmes it is necessary to study isolated violations of reading speed and text comprehension, which are still unexplored for the modern theory and practice.

Key words: longitude research, schoolchildren suffering from dyslexia, isolated violations of reading speed and text comprehension, mixed dyslexia.

Изучение специфических нарушений чтения в мировой практике осуществляется в двух основных направлениях. Одно направление склоняется к западным представлениям дислексии, рассматриваемой как стойкое нарушение овладения техническими параметрами чтения, где

главными считаются нарушения показателей скорости и правильности чтения. Понятийная сторона чтения при этом не анализируется ввиду принятого утверждения о том, что трудности понимания при чтении определены нарушением семантического доступа к хранящемуся в

памяти материалу. Это, по мнению ученых, связано с имеющимися у ребенка когнитивными проблемами.

Другое направление, нашедшее отражение в современных экспериментальных материалах отечественных ученых [2; 3; 4; 10], придерживается иного взгляда на процесс чтения и его нарушений, высказанного Д. Б. Элькониным [12], считающим, что понимание при чтении включает восприятие формы слова, с которым связано его значение. Вместе с этим итогами некоторых последних исследований стали результаты, указывающие на существование изолированных нарушений технической и смысловой сторон чтения у школьников общеобразовательной школы [6; 7; 8; 9]. Однако подробных исследований в данном направлении еще не проводилось.

Поэтому целью настоящего исследования стало динамическое изучение процесса овладения технической и смысловой сторонами чтения учащимися начальных классов с дислексией.

Лонгитюдное изучение проводилось на протяжении трех лет на базе ГОУ ЦО № 556 г. Москвы. В нем участвовали 194 младших школьника. Для проведения обследования чтения была выбрана методика Т. В. Ахутиной и О. Б. Ишаковой [1], в соответствии с которой обследование чтения учащихся проводилось с помощью специально подобранных текстов и с момента его начала полностью записывалось на цифровой диктофон. Это позволяло с высокой точностью измерять скорость чтения каждого школьника, определяемого в количестве времени, затрачен-

ного на прочтение целого текста. Дополнительно у каждого ученика фиксировался способ чтения, ошибки чтения, все виды повторов, отрицательно влияющие на скорость чтения. Изучение смыслового восприятия осуществлялось с помощью анализа составленного пересказа, в котором оценивались главные параметры создания вторичного текста: цельность и связность. Отслеживание процессов овладения скоростью чтения и понимания прочитанного у каждого ребенка проводилось путем сравнения результатов с аналогичными средними значениями, полученными в популяции обследованных ровесников, с помощью метода стандартизации данных.

Результаты. Обработка материалов лонгитюдного исследования опиралась на применение ретроспективного анализа, позволяющего в конце третьего года обучения выделить из популяции младших школьников, детей с дислексией (27%), из которых 13% имели изолированные проявления нарушений скорости чтения (ЭГ-1) и 11% нарушения понимания читаемого текста (ЭГ-2). Степень выраженности нарушений скорости чтения в ЭГ-1 и понимания в ЭГ-2 была различной: легкой, при которой показатели чтения отклонялись от средних популяционных на $(M_i \geq m + \sigma)$, средней $(M_i \geq m + 1,3\sigma)$ и тяжелой $(M_i \geq m + 2,0\sigma)$.

В первую очередь в двух экспериментальных группах был проведен сопоставительный анализ результатов, отражающих процесс овладения детьми технической стороной чтения. Данные за 2-й класс для краткости изложения материала нами были опущены (табл. 1).

Таблица 1

Результаты изучения технической стороны чтения школьников с дислексией, %

Группы	Основные параметры технической стороны чтения									
	Скорость чтения слов в мин		Чтение словами и словосочетаниями		Чтение слогами		Ошибки чтения		Повторы слов при чтении	
	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1класс	3 класс	1класс	3 класс
ЭГ-1	28,2	45,0	39,1	85,9	49,2	8,1	5,8	4,6	5,2	11,7
ЭГ-2	55,8	79,6	74,0	94,45	19,4	3,1	2,5	2,3	2,4	3,3

Сопоставляя ошибки, характеризующие техническую сторону чтения, можно увидеть, что дети сравниваемых групп существенно отличались друг от друга в конце первого года обучения. Если преобладающим способом чтения ЭГ-1 было правильное слоговое чтение, то 74% учащихся ЭГ-2 бегло читали целыми словами и словосочетаниями, иногда превышая среднюю популяционную скорость чтения. Уже в первом классе школьники ЭГ-1, допускали большее число ошибок и повторов слов при чтении текста. К концу третьего класса большинство детей обеих групп овладели плавным чтением словами и словосочетаниями, но, как оказалось, количество ошибок не зависело от увеличения сложности текста и оставалось в обеих группах тем же самым. Что касается повторов слов, то с увеличением сложности текстов их число увеличилось только у учащихся ЭГ-1, что указывало, по нашему мнению, на трудности переработки зрительной вербальной информации.

Все повторы, совершенные детьми ЭГ-1 во время чтения, были разделены нами на несколько групп. Первую и самую большую составили повторы начала слова («х-хле-хлеба», «за-за-зашиб», «вы-вынесла», «при-прибила», «сто-стоял», «смир-смирнее», «моло-молоко», «соль-солью», «лю-люд-людях» и т. д.), возникающие из-за трудностей целостного опознания слова. Повторы, включенные во вторую группу, возникали из-за неверного прочтения начальной части слова («**ворчи-ворчалась**», «**ста-сторонке**», «**полет-полотенцем**», «**замех-замахнулась**», «**забы-забил**», «**про-приставила**», «**смот-смирно**», «**поле-положился**», «**ворча-ворчалась**» и т. д.) В третью группу вошли повторы целых слов, стоящих перед длинными, малочастотными или незнакомыми словами («старуха-старуха – за/мах/ну/лась...»), «не-не- п/ро/ни/ма/ет/ся», «ударил-по ударил- в по/дой/ник» «и-и –

за/шиб» «я-я – с/мир/нее» и т. д.). И последняя группа включила повторы, встречающиеся в словах, находящихся в конце прочитанной строки непосредственно перед переводом взора на следующую строчку, что было вызвано недостаточной эффективностью произвольного управления взором. Кроме этого, учащиеся часто неправильно прочитывали конец сложных по слоговой структуре слов, что приводило к замене слова (хлеба – «хлеб», старуху – «старуха», сторонке – «сторона», уговаривать – «уговаривала», подумала – «подумай» и т. д.). Описанные выше ошибки полностью соотносятся с нарушениями опознания слов, представленными в частной модели чтения G. Rubinstein и с трудностями управления взором при чтении, описанными в исследованиях V. J. Belopolsky и С. С. Krischern [13; 14; 15].

Для подтверждения выдвинутого предположения о существовании трудностей зрительной обработки текстовой информации у детей с нарушениями скорости чтения были привлечены экспериментальные данные, собранные нами параллельно в ходе лонгитюдного изучения зрительного поиска вербальных стимулов у этих же школьников. Сопоставление результатов позволило увидеть у учащихся с медленной скоростью чтения проблемы в решении задач, связанных со зрительным поиском вербальных стимулов (целевых трехбуквенных слов в массиве сходных слов). При выполнении задания школьники обнаруживали сильное отставание во времени, затрачиваемом на зрительное опознание эталонного слова и большое количество ошибочных выборов слов при поиске эталона. Полученные результаты и приведенные выше примеры подтвердили наличие зрительных проблем у школьников с нарушениями скорости чтения, которые отсутствовали у детей с нарушениями понимания прочитанных текстов.

Ретроспективный анализ дал возможность проанализировать динамику овладения темповыми характеристиками чтения детей, имеющих низкий скоростной показатель, выраженный в легкой, средней и тяжелой степени. Было установлено, что школьники с нарушениями скорости чтения, проявляющейся в тяжелой степени (третья группа), отставали в темповых показателях от установленной нормы на протяжении всех трех лет обучения, начиная с первого класса. Что касается детей со средней степенью отклонения в овладении скоростью чтения, то в первом классе эти учащиеся ничем не отличались от хорошо читающих детей. Их проблемы стали очевидны позднее, во втором классе, когда зрительная учебная нагрузка резко увеличилась. У детей с легкой степенью трудности стали появляться в самом начале третьего класса. То есть манифестация дислексии, которая квалифицировалась по достоверному отклонению скорости чтения от среднепопуляционного показателя, у младших школьников происходила в разное время, но в жесткой зависимости от степени выраженности нарушения, т. е. чем тя-

желее дислексия, тем раньше она проявлялась.

Учащиеся с трудностями понимания, укладывающиеся в скоростные нормативы чтения, чаще прочитывали текст целыми словами и словосочетаниями и преимущественно ошибались при чтении более коротких слов, заменяя их на основе зрительного сходства (но – «он», дала – «дела», вечер – «ветер», стадо – «стало», прибила – «прибыла», подойник – «подоконник» и т. д.). Допущенные ошибки были похожи на явление, называемое «феноменом края», когда начальная и конечная буквы в словах прочитывались абсолютно верно, но в середине слова происходили всевозможные изменения. Дети этой группы допускали мало повторов во время чтения слов, тратили меньше времени на поиск эталона среди сходных слов и делали меньшее количество ошибок во время чтения.

Далее у школьников ЭГ-1 и ЭГ-2 проводилось сравнение результатов изучения понимания прочитанного текста по составленному ими пересказу. Результаты сравнения полученных данных представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты изучения основных критериев пересказа (м)

Группы школьников	Основные критерии пересказа, балл									
	Цельность пересказа						Связность пересказа			
	Самостоятельность пересказа		Смысловая адекватность		Возможность программирования текста		Лексическое оформление текста		Грамматическое оформление текста	
	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс
ЭГ-1	13,6	23,0	8,3	10,7	8,7	11,5	10,0	10,0	7,0	8,8
ЭГ-2	12,6	10,7	3,1	1,3	4,0	5,0	5,5	6,3	4,0	5,9

Данные таблицы указывают на то, что у школьников с нарушением понимания (ЭГ-2) уже в первом классе фиксировались низкие показатели по всем критериям оценки пересказа прочитанного текста, а с увеличением длины и сложности текстов к концу третьего класса показате-

ли самостоятельности и смысловой адекватности оказались еще ниже, чем в первом классе.

Количественный и качественный анализ пересказов установил невозможность составления пересказа прочитанного вслух текста в конце первого года обу-

чения у 70% школьников, составивших ЭГ-2. Аналогичная ситуация была выявлена в первом классе и в ЭГ-1, но только у 23% учащихся. К концу третьего года обучения лишь в ЭГ-2 сохранились школьники, так и не овладевшие составлением пересказа прочитанного текста. Наглядным примером могут стать попытки составления пересказов текстов Егором С. Пересказ текста «Живая шляпа» в конце первого года обучения: *«Упала шляпа на пол. Васька (кот) подошел и смотрел на шляпу. Шляпа подошла к нему»*. После прочтения текста «Купание медвежат» в конце второго года обучения Егор С. смог назвать только второстепенного героя рассказа: *«Был знакомый охотник. Он... Он гулял по озеру»*. И составление пересказа прочитанной Егором С. вслух сказки «Корова и козел» в конце третьего класса: *«За коровой всегда ухаживала... а за козлом нет. Он задумался на бабушку... на матушку. Он расставил ноги и прыгал... Старуха обещала хлеб»*. Во всех пересказах учащегося имелась неверная интерпретация прочитанных сюжетов, явная тенденция к фрагментарности изложения, пропуски смысловых звеньев прочитанных рассказов, что свидетельствовало об отсутствии навыка построения целостного и связного пересказа.

Учащиеся ЭГ-1 от первого к третьему году обучения, напротив, постепенно овладевали пониманием усложняющихся текстов, что находило отражение в составляемых ими пересказах. В виде примера приведены пересказы тех же текстов Данилы Г., который в первом классе не справился с составлением пересказа «Живая шляпа»: *«Вот шляпа была на полке, а мальчики разукрашивали. Вот она упала, мальчики испугались»*, но во втором классе уже хорошо понимал про-

читанный текст «Купание медвежат» и составил следующий пересказ: *«Шел, шел охотник по берегу. Слышит звук переломленного сука и лезет на дерево. Выходит оттуда медведица с медвежатами. Берет одного медвежонка за шиворот и в воду, моет, моет, полощет. Он хочет вылезти, а она его обратно. А вода-то весенняя студеная. А другой медвежонок испугался и побежал в лес. Медведица догнала его, отиленала, и так же как и первого... вытолоскала»*. Пересказ сказки «Корова и козел» в третьем классе: *«У старухи жили корова и козел. Старуха доила корову, но корова не любила когда ее доят. Бабушка говорит: “Стой смирно, вынесу тебе хлеб с солью”. Козел все это слышал. И на следующий день пришел раньше коровы и пошел туда, к “дойнику”. Встал смирно перед старухой. Она его стала прогонять полотенцем. Но козел стоял смирно. Тогда старуха прогнала козла палкой и стала опять уговаривать корову. Козел подумал, что людям веры нет. Сильно разозлился... Разбежался и ударил в подойник, зашиб старуху»*. Пропуски некоторых деталей и неверное употребление отдельных слов, допущенные при пересказе учеником, не влияли на точность и последовательность самостоятельной передачи сюжета сказки, которая сопровождалась достаточно верным лексическим и грамматическим оформлением. Характерной особенностью учащихся ЭГ-1 стало соответствие понимания прочитанных текстов учащимся с нормальным чтением.

Таким образом, проведенное лонгитюдное исследование свидетельствовало о существовании различных по механизму возникновения и течению изолированных типов дислексии «технической» и «семантической».

ПРИМЕЧАНИЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 07-06-00293а.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ахутина Т. В.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М.: Творческий Центр СФЕРА; В. Секачев, 2008. 128 с.
2. *Бабина Г. В.* Структурирование цельности и связности текста-рассказа младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Когнитивная семантика: Материалы II Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике. В 2 ч. Тамбов: Изд-во Тамбовского университета, 2000. Ч. 1. С. 129–131.
3. *Васильева Г. Н.* Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с нарушениями речи: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. М., 2004. 147 с.
4. *Горбунова С. Ю.* Особенности понимания текстового сообщения учащимися с системными нарушениями речи // *Коррекционная педагогика*. 2004. № 3(5). С. 42–46.
5. *Иншакова О. Б.* Роль повторов в чтении первоклассников // *Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции РАД*. М.: Изд-во МСГИ, 2006. С. 41–43.
6. *Киселева В. С.* Особенности кратковременной зрительной памяти младших школьников с трудностями обучения чтению // *Современное общество и специальное образование: Международная научная конференция 25–26 апреля 2007 г.* СПб., 2007. С. 182–185.
7. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
8. *Кузовкова Т. Н.* Овладение чтением детьми с дислексией. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. М.: Изд-во В. Секачев, 2008. С. 102–109.
9. *Русецкая М. Н.* Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. М., 2003. 166 с.
10. *Строганова В. В.* Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1998. 16 с.
11. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы усвоения грамоты // *Вопросы психологии*. 1956. № 5. С. 39.
12. *Belopolsky V. I.* Eye movement parameters during reading of moving text // *Perception (Gr. Brit.)* 1989. V. 18.
13. *Krischer C. C. et al.* Glidining text: a new aid to improve the reading performance of poor readers by subconscious gaze control // *Educ. Res.* 1995. 36 (3). P. 271–283
14. *Rubinstein H.* An overview of psycholinguistics // *Current trends in linguistics*. V. 12. The Hague: Mounton, 1971.