

УДК 376.3

## ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Тишина Л.А.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,  
Москва, e-mail: tishinala@mgppu.ru*

В статье рассматриваются вопросы вариативности нарушения понимания и интерпретации текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи. Проблема понимания текстовых сообщений в современных психолого-педагогических исследованиях вызывает особый интерес и является актуальной. Влияние уровня развития лингвистического мышления на способности к декодированию информации также очевидно. Учитывая специфичность процесса овладения учебными знаниями через текстовый компонент у учащихся с нарушениями речи, необходимо говорить о разработке системы коррекционно-развивающего обучения в условиях инклюзивного образования. С целью изучения особенностей развития вербально-логического мышления и уровня понимания текстовых сообщений нами были обследованы 264 школьника, обучающихся в третьих классах. Результаты исследования оценивались в качественном и количественном отношении. Особый интерес представлял сопоставительный анализ полученных результатов у школьников двух групп. Нами было отмечено, что низкий уровень понимания текстовых сообщений учащимися с нарушениями речи обусловлен не только трудностями формирования технической стороны процесса чтения, но и спецификой когнитивного развития учащихся. В процессе детального анализа нам удалось выявить вариативные группы по уровню сформированности соответствующих навыков. Они представляют наибольший интерес для теории и практики общей и специальной педагогики. Полученные результаты расширяют и углубляют представления о специфике нарушений развития у школьников с нарушениями речи.

**Ключевые слова:** лингвистическое мышление, вербально-логическое мышление, нарушение чтения, семантическая дислексия, системные нарушения речи, инклюзивное образование, декодирование вербальной информации

## LINGUISTIC THINKING AS A FACTOR IN UNDERSTANDING TEXT MESSAGES BY PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Tishina L.A.

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, e-mail: tishinala@mgppu.ru*

The article deals with the variability of understanding and interpretation of text messages by younger students with speech disorders. The problem of understanding text messages in modern psychological and pedagogical research is of particular interest and is relevant. The influence of the level of development of linguistic thinking on the ability to decode information is also obvious. Given the specificity of the process of mastering educational knowledge through the text component in students with speech disorders, it is necessary to talk about the development of a system of correctional and developmental learning in an inclusive education. In order to study the development of verbal and logical thinking and the level of understanding of text messages, we surveyed 264 students in the third grades. The results of the study were evaluated in qualitative and quantitative terms. Of particular interest was the comparative analysis of the results obtained in the two groups of students. We noted that the low level of understanding of text messages by students with speech disorders is due not only to the difficulties of forming the technical side of the reading process, but also to the specifics of the cognitive development of students. In the process of detailed analysis, we were able to identify variable groups by the level of formation of the corresponding skills. They are of the greatest interest for the theory and practice of General and special pedagogy. The obtained results expand and deepen the understanding of the specifics of developmental disorders in schoolchildren with speech disorders.

**Keywords:** linguistic thinking, verbal-logical thinking, reading disorders, semantic dyslexia, systemic speech disorders, inclusive education, decoding of verbal information

Анализ психолого-педагогической литературы (Л.С. Выготский [1, 664–1019], П.Я. Гальперин [2], Э.В. Криворотова, Е.В. Масан [3] и др.), раскрывающий специфику восприятия и воспроизведения вербальной информации учащимися младших классов, позволяет говорить о том, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, особенно в условиях инклюзивного образования, представляют собой полиморфную и вариативную группу не только относительно уровня

сформированности технической стороны процесса чтения, но и особенностей вербально-логического мышления, которое во многом определяет качество всего процесса обучения (М.А. Микулинская [4]).

Имея особенности вербального и невербального развития (Е.Э. Артёмов, Л.А. Тишина [5]), учащиеся с системным недоразвитием речи не овладевают в должной степени операциями перцептивно-смысловой обработки текста. Все это, на наш взгляд, является основанием для

организации активного взаимодействия службы психолого-педагогического сопровождения в школе, а также разработки качественно новых, специальных технологий формирования читательской деятельности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (Т.Ю. Сунько [6], Л.А. Тишина, А.М. Данилова [7]).

Хорошо известно, что качество интерпретации вербальной информации напрямую зависит не только от понимания общего концепта, но и от понимания значений отдельных слов, составляющих речевое высказывание. Насколько точно будет воспринято и осознано ребенком отдельное слово или же глубинно-семантическая структура в целом, настолько качественно будет интерпретирована и воспроизведена текстовая информация.

С целью изучения возможностей интерпретации текстовых сообщений и оценки степени сформированности вербально-логического мышления у младших школьников нами было предпринято экспериментальное исследование, которое носило сопоставительный характер. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Москвы. В нем приняли участие 264 школьника, обучающихся в третьих классах, которые составили две группы по уровню речевого развития: 120 учащихся с нормативным речевым развитием и 144 школьника, имеющих системные нарушения речи.

Оценка качества диагностических параметров, исследуемых у обучающихся, проводилась строго индивидуально. Результаты обследования фиксировались в протоколах, которые в дальнейшем легли в основу качественной и количественной обработки полученных данных.

#### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось в *три этапа*.

На *первом этапе* осуществлялась диагностика сформированности вербально-логического мышления (оценка особенностей понятийного мышления, изучение способностей осуществлять логические операции с вербальным материалом).

На *втором этапе* проводилась оценка скорости и способа чтения, а также понимания текста (значения отдельных слов, понимание фактуальной и подтекстовой информации).

На *третьем этапе* исследования по результатам полученных данных проводился сравнительный анализ взаимосвязи между уровнем понимания текста и развитием вербально-логического мышления учащихся двух групп.

Для оценки факторов, влияющих на процесс понимания текстовых сообщений, нами было проведено изучение особенностей формирования вербально-логического мышления обучающихся с сохранным и нарушенным речевым развитием. Хорошо известен тот факт, что именно лингвистическое мышление определяет возможность и качество интерпретации вербальной информации. Это становится крайне важным именно в период школьного обучения, так как от того, как будет воспринят вербальный материал, зависит качество его использования в самостоятельной речи. Опираясь на то, что лингвистическое мышление представляет собой совокупность определенных интеллектуальных операций (Е.А. Филонова [8]), на наш взгляд, этот аспект является крайне важным при определении тактики и стратегии целостного процесса школьного обучения на любой его ступени.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

При оценке результатов экспериментальных заданий, предложенных младшим школьникам в рамках первого этапа исследования, нами было установлено, что у учащихся с системными нарушениями речи снижены навыки установления логических связей между понятиями. Школьники затрудняются в сохранении заданного способа рассуждений при решении большого перечня разнообразных задач. Учитывая, что аналогии в вариативных заданиях строятся по разному принципу, инертность психических процессов значительно затрудняет успешность решения сформулированных вербальных задач, так как в каждом последующем случае обучающиеся с нарушениями речи пытались выполнять задание, основываясь на предыдущем опыте.

В ходе анализа результатов нами было отмечено, что у младших школьников с нарушениями речи (в сравнении с возрастной нормой) практически не сформированы навыки обобщения понятий и выделения родового признака. Полученные данные свидетельствуют о том, что обучающиеся с речевой патологией затрудняются в анализе свойств явлений и предметов, а также в выборе обобщающего понятия для заданной группы слов. По мнению Л.А. Тишиной [9, 10], такие типичные и многочисленные ошибки могут быть обусловлены не только ограниченностью словарного запаса, но и особенностями развития когнитивных процессов детей с нарушениями речи.

Полученные результаты позволили обобщить имеющиеся данные и условно выделить

несколько групп школьников в соответствии с уровнем развития вербально-логического мышления.

*Первую группу* составили обучающиеся с самыми высокими показателями. У младших школьников этой группы были отмечены: высокий уровень сформированности интеллектуальных операций в целом и лингвистического мышления в частности, высокий объем смысловой памяти и самоконтроля. Школьники достаточно легко устанавливали отношения между понятиями, проводили классификацию понятий. Среди группы учащихся с нарушениями речи таких детей не оказалось, а из группы школьников с нормативным речевым развитием к таким мы отнесли 74 ребенка (61,67% от числа детей этой группы).

*Во вторую группу* вошли учащиеся, которые при выполнении заданий допускали немногочисленные ошибки, выражающиеся в затруднении при сравнении, нахождении отличий и обобщении предметов. В процессе выполнения отдельных заданий школьники не могли удержать инструкцию, часто возвращались к началу выполнения работы, разбивая мысленно её на отдельные фрагменты, как следствие, было отмечено снижение в формировании функции самоконтроля. Эту группу составили 46 учащихся с нормативным речевым развитием (38,33%) и 52 школьника (36,11% от общего числа детей этой группы) с тяжелыми нарушениями речи.

*Третью группу* составили обучающиеся, у которых при выполнении экспериментальных заданий были отмечены многочисленные ошибки, недостаточная сформированность операций обобщения и отвлечения, сравнения и классификации, отмечалось практическое отсутствие самоконтроля, смысловое восприятие вербальной информации вызывало значительные затруднения. Обучающиеся часто прибегали к помощи экспериментатора, но далее ориентировались либо на «знакомость» слова, либо на его длину, в силу чего выполняли задание неправильно. Среди школьников, не имеющих речевых нарушений, таких не оказалось, а из учащихся с системным недоразвитием речи в третью группу вошли 92 человека (63,89%).

В рамках второго этапа проводилась оценка скорости чтения, которая осуществлялась по критериям относительно соответствия требованиям программы обучения: соответствует требованиям программы (89–95 и более слов/мин); нижняя граница (70–88 слов/мин); не соответствует требованиям программы (меньше 70 слов/мин).

Результаты свидетельствуют о том, что техника чтения учащихся без речевых на-

рушений соответствует требованиям программы: минимальный показатель в этой группе составил 89 слов, а максимальный – 112 слов/мин. Средний показатель по этому критерию в группе детей с нормативным речевым развитием составил 100 слов/мин.

Данные, полученные в группе детей с речевой патологией, указывают на то, что скорость чтения у учащихся существенно ниже: самый высокий результат составил 104 слова, самый низкий – 43 слова/мин. Среднее значение в этой группе составило 64 слова/мин.

Исходя из полученных данных, можно сформулировать предположение о том, что недостаточный уровень развития технической стороны процесса чтения, безусловно, оказывает влияние на понимание прочитанного. Вне зависимости от этиологии речевых нарушений, имеющихся у обучающихся, совершенно очевидно, что ребенок, затрачивая большие усилия на техническую сторону процесса чтения (внимание, его концентрацию, время, трудности переключения при чтении слов сложной слоговой структуры или незнакомых слов, возврат по строке, потеря строки и т.д.), оказывается не в состоянии параллельно оценить понимание прочитанного.

Результаты, полученные относительно оценки способа чтения, косвенно подтверждают наши предположения. Так, в группе детей с нормативным речевым развитием большее число обучающихся (98 школьников; 81,67% от числа детей этой группы) читают текст целыми фразами, а остальные – группами слов. В то время как одни учащиеся с нарушениями речи читают текст только отдельными словами (96 школьников; 66,67% от числа детей этой группы), у других сформировано чтение группами слов (28 учащихся; 19,44%), но у части школьников с нарушениями речи отмечено только послоговое чтение (20 школьников; 13,89%).

Особую важность в изучении навыка чтения играют особенности и качество понимания прочитанного. Оценивая понимание значений отдельных слов в тексте, связей между словами, качество понимания фактуальной и подтекстовой информации, мы пришли к выводу, что даже в группе детей, не имеющих речевых нарушений, уровень понимания оказывается недостаточным сформированным.

В целом учащиеся адекватно отвечают на вопросы по тексту, передавая его смысловую направленность, используют слова и словосочетания, употребляемые автором текста, понимают взаимосвязь сюжетной линии. Однако часто самостоятельно, без наводящих вопросов не могут опре-

делить подтекстовую информацию, скрытый смысл, затрудняются в установлении причинно-следственных связей, которые нужно проследить по содержанию всего текста, а не отдельного отрывка. Подобные нарушения отмечаются и в других группах детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (Т.Ю. Сунько [11], М.И. Шишкова [12, 13]).

У учащихся с нарушениями речи трудности возникали на всех этапах выполнения предложенных заданий: в подборе антонимов, синонимов, объяснении значений слов и словосочетаний, пояснении контекстности фразы, установлении причинно-следственных связей, понимании сложных логико-грамматических конструкций и др. Нами было отмечено, что низкий уровень понимания текста и его интерпретации у обучающихся с нарушениями речи зависит от индивидуальных особенностей становления мыслительных процессов и способностей восприятия и декодирования вербальной информации. Часто у детей с речевой патологией трудности возникали в процессе формулирования собственных высказываний. Большинство учащихся с речевой патологией испытывали трудности при смысловом анализе содержания текста, что проявлялось в частичном или полном непонимании сюжета и смысла прочитанного текста.

Возвращаясь к оценке скорости и способа чтения, следует отметить, что большинство ошибок в интерпретации контекстной и подтекстовой информации, заключенной в тексте, допустили те учащиеся, которые показали низкий уровень техники чтения.

Анализ полученных результатов позволил выделить группы детей по уровню понимания текстовых сообщений.

*Первая группа (высокий уровень)* – характеризуется целостным и точным восприятием текста, включая его скрытый смысл. Школьники правильно интерпретируют значения отдельных слов и словосочетаний, широко используют смысловые ассоциации, достаточно полно и неформально отвечают на вопросы по содержанию текста, понимают и способны оценить мотивы

поступков действующих лиц, правильно формулируют идею рассказа, а также могут объяснить свою читательскую позицию.

*Вторая группа (средний уровень)* – доступно осмысление ключевых моментов рассказа. При достаточно полном понимании общего содержания текста отмечают некоторые незначительные неточности в понимании деталей, трудности установления смысловых ассоциаций в определении значений нечастотной лексики, понимании причинно-следственных связей. Дети отвечают на большинство вопросов по содержанию, но испытывают затруднения в самостоятельном понимании подтекстовой информации, не всегда способны обосновать свою читательскую позицию.

*Третья группа (низкий уровень)* – неполное, фрагментарное осмысление текста, когда ребенок владеет только общим содержанием, а в понимании отдельных деталей обнаруживается много неточностей. Дети отвечают только на очевидные вопросы по содержанию, ответы на которые заложены в самом тексте. Выраженные затруднения испытывают в определении темы и идеи рассказа, установлении причинно-следственных связей. Значения отдельных слов понимаются буквально, смысловые ассоциации практически отсутствуют.

*Четвертая группа (нулевой уровень)* – частичное понимание лишь отдельных деталей текста при отсутствии понимания общего содержания, практически полное отсутствие смысловой догадки. Дети дают неверные ответы по содержанию текста даже после повторных инструкций. Им недоступно установление причинно-следственных отношений и извлечение подтекстовой информации рассказа, отмечается крайне поверхностное понимание контекстных связей между частями текста и отдельными предложениями, система смысловых связей не образуется, в процессе анализа значений слов ребенок оперирует случайными ассоциациями.

В табл. 1 представлено распределение детей, участвующих в эксперименте, в соответствии с уровнем понимания текста.

Таблица 1

Распределение учащихся с нормальным и нарушенным речевым развитием в соответствии с уровнем понимания текста

Группы учащихся	Группы по уровню понимания текста							
	высокий		средний		низкий		нулевой	
	число	%	число	%	число	%	число	%
Учащиеся с нормативным речевым развитием	23	19,17	87	72,5	10	8,33	–	–
Учащиеся с нарушениями речи	9	6,25	52	36,11	59	40,97	24	16,67



**Таблица 2**

Взаимосвязь сформированности операций вербально-логического мышления и уровня понимания текста

Группы по уровню понимания текста \ Группы по уровню развития вербально-логического мышления	Высокий		Средний		Низкий		Нулевой		Число детей	
	норма	нарушения речи	норма	нарушения речи	норма	нарушения речи	норма	нарушения речи	норма	нарушения речи
Первая	23	–	51	–	–	–	–	–	74	–
Вторая	–	9	36	43	10	–	–	–	46	52
Третья	–	–	–	9	–	59	–	24	–	92

Сопоставительный анализ полученных результатов, представленных в табл. 2, позволяет говорить о том, что общий уровень вербально-логического мышления у учащихся с нарушениями речевого развития существенно уступает данным, полученным при диагностике школьников, имеющих нормативное речевое развитие.

Результаты группы учащихся с нарушениями речи позволяют судить о неоднородности и вариативности её состава. Результаты, представленные в табл. 2, позволяют сделать вывод о том, что уровень понимания текста напрямую зависит от уровня развития вербально-логического мышления в целом и в частности таких интеллектуальных операций, как обобщение, анализ, синтез, классификация, умение устанавливать причинно-следственные связи и выделять важную для понимания прочитанного информацию.

Проведенное исследование позволило определить прямую зависимость между изучаемыми показателями в группах детей с сохранным и нарушенным речевым развитием. Полученные данные убедительно доказывают, что понимание текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи характеризуется специфическими особенностями, обусловленными трудностями восприятия и синтеза текстовой информации в единое смысловое целое и недостатками организации когнитивных процессов.

### Заключение

Результаты проведенного эксперимента указывают на необходимость разработки индивидуальных программ развития и коррекции имеющих нарушений у учащихся с речевой патологией. В ходе исследования замечено, что у детей с системными нарушениями речи формируются формальные представления о значении слова и возмож-

ности его употребления в рамках заданного контекста. Неточность использования имеющейся лексики в практических ситуациях, недостаточная дифференциация понятий приводят к нарушению декодирования на всех уровнях работы с текстом: от отдельных слов и до текстов любых жанров, содержащих эту лексику.

При анализе конкретных ситуационных задач дети с нарушениями речи часто пользуются штампами, заученными фразами, случайными ассоциациями, что существенно снижает объем и качество усвоения учебного материала. Выявленные особенности развития лингвистического мышления требуют особой организации учебного процесса, особенно в условиях инклюзивного образования.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Психологическое развитие человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
2. Гальперин П.Я. Оперативные схемы мышления // Вопросы возрастной и генетической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 2–15.
3. Криворотова Э.В., Масан Е.В. Формирование лингвистического мышления и развитие языковой личности младшего школьника в условиях реализации ФГОС НОО // Вестник университета 2012. № 13. С. 258–266.
4. Микулинская М.А. Развитие лингвистического мышления учащихся: экспериментальное психологическое исследование. М., 1989. 142 с.
5. Артёмова Е.Э., Тишина Л.А. Междисциплинарный подход к анализу проблемы восприятия вербальной и невербальной информации // Когнитивные штудии: эмерджентность и сложность, когнитивные практики: материалы конференции (Минск, 16–18 мая 2019 г.). Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2019. С. 13–18.
6. Сунько Т.Ю. К вопросу о технологиях психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях // Российский журнал. 2013. № 2 (33). С. 184–188.

7. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоёмкие технологии. 2020. № 3. С. 194–200.
8. Филонова Е.А. Психолого-педагогические условия формирования лингвистического мышления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 562. С. 28–36.
9. Тишина Л.А. Изучение смыслового компонента процесса чтения у младших школьников // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: методический сборник по материалам Международного симпозиума / Под ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. 2018. С. 277–280.
10. Тишина Л.А. Системный подход к анализу проблемы готовности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи к решению арифметических задач // Современные наукоёмкие технологии. 2020. № 2. С.117–121.
11. Сунько Т.Ю. Преемственность психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Российский журнал. 2013. № 2 (33). С. 184–188.
12. Шишкова М.И. Адаптивные возможности специальных методик (на примере уроков литературного чтения) // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 4. С. 2436–2441.
13. Шишкова М.И. К вопросу об особенностях работы над пересказом учащихся с нарушениями интеллекта // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачёвой. 2014. С. 324–328.